



Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Didácticas Específicas

Programa de Doctorado

**“Teatro, Expresión Corporal y Sociedad:
la investigación didáctica”**

La Motivación en la Educación Secundaria Obligatoria:

estudio y tratamiento interdisciplinar

a partir de una obra teatral española del Siglo de Oro

Tesis Doctoral

Alumno: Julián Jesús Pérez Fernández

Director: Dr. Alfredo Rodríguez López-Vázquez

2009

DEDICATORIA

*A mis padres, porque me enseñaron que
“donde hay una voluntad hay un camino”.
Aprendí esta frase de mi padre en la adolescencia;
de mi madre aprendí a ponerla en práctica.*

“Vosotros, público: salvad el teatro, que merece la pena. Os gustará.”

*“Se escribe porque se espera, pese a toda duda.
Creo y espero en el hombre, como creo y espero en las cosas:
En la verdad, en la belleza, en la rectitud y en la libertad.”*

(Antonio Buero Vallejo)

*“podemos contribuir de un modo u otro a la emergencia de sociedades y colectivos
musulmanes en sintonía con los valores individuales y democráticos concretados en la
Declaración Universal de los Derechos Humanos de la ONU en 1948.”*

(Juan Goytisolo)

“Educar es creer en la posibilidad de mejorar al ser humano.”

(Fernando Savater)

*“Si en el reino de los pájaros sólo cantaran los mejores,
los bosques quedarían en silencio.”*

(Henry Thoreau)

AGRADECIMIENTOS

A toda mi familia por tantos años de apoyo y de confianza y de manera muy especial a dos personas: a mi abuelo Julián por haber encendido y avivado en mí la llama de la docencia de manera natural, casi sin querer; a mi madre, por los ánimos que me dio en todo momento y por haber escuchado con paciencia e ilusión la lectura de cada pequeño fragmento a medida que los iba redactando.

A mis amigos de toda la vida y compañeros de Facultad, ya que a pesar de vernos poco en algunos casos, sé que siempre habéis estado y estáis ahí: Begoña, María José, Manolo, Rosa Gloria, Pablo, Susana, Rafa, Raquel, Yolanda y Pili; a Jose; a Olga, Fernando y Maite, grandes colaboradores musicales; a Gabriel y Anna en la distancia,...

A mi Maestra de Canto y Amiga Inés Rivadeneira por haberme enseñado tantas cosas no sólo sobre su materia (la voz y su pedagogía), en la que dio muestras de su buen hacer en recitales, representaciones de ópera y zarzuela y grabaciones que lo atestiguan, y que gozó de una cátedra a todas luces justa en la Escuela Superior de Canto de Madrid, sino también por haber sido para mí una catedrática de la vida, tanto en el ámbito profesional como en el personal. También a Elisa Moscoso, excelente Profesora y Amiga, por haberme facilitado el contacto con Inés, a quien Natalia Dicenta, actriz y alumna suya, a quien conocí después de una función, califica como su “hada madrina”.

A los profesores y profesoras del Colegio Salesiano “*San Juan Bosco*” de La Coruña: Consuelo Glera, Rita Ventoso, José Pérez y José María Bravo (+), así como a los compañeros y compañeras actores por haberme ayudado a crecer entre sus muros apoyando mi formación sin descuidar el valor educativo del Teatro con una intencionalidad didáctica y humana que cuesta olvidar. Un recuerdo afectuoso para otros dos profesores a los que les estoy especialmente agradecido por sus enseñanzas, por su humanidad y por su talento pedagógico, aunque sin vinculación con el hecho

teatral... y, no sin cierta pena lo digo, hoy día desvinculados de la enseñanza: Felipe Aparicio y José Francisco Chomón; y, cómo no, a mi primera profesora en el Colegio, por su buen hacer, paciencia, cariño y carácter: María Eugenia San Luis.

A los profesores y profesoras del IES “*E. Blanco Amor*” de Culleredo: Ángel Acción, Clara Canabal, Félix Castro, Belén Cotón, Margarita de Azevedo, Carmen F. Quiroga, Ana María García, Paz Herías, Rosa Loriga, Alicia Menéndez, Loli Morenza, Asunción e Ignacio Niño, Montserrat Ramos y Carmen Rodríguez-Trelles por su apoyo incondicional y a todo el colectivo de treinta y tres profesionales que de forma anónima colaboraron entregando cubierta la encuesta que se les propuso.

De manera muy especial a mis alumnos y alumnas de Cuarto de ESO durante el curso 2006-2007 por su entrega, cariño y dedicación en la preparación de la obra teatral que dio pie a este trabajo.

A Manuel Escudero por facilitarme un hermoso material audiovisual sobre la Alpujarra.

A Esteban Fernández Cobián, por su inestimable ayuda en la maquetación y paginación.

A María del Carmen Rubín, ex-profesora de Música de la Facultad de Ciencias de la Educación de nuestra universidad, por haber creído en mí cuando no tenía intención alguna de seguir estudios de doctorado y por haberme presentado de forma casual a la persona que, años más tarde, sería mi tutor de tesis.

A Alfredo Rodríguez López-Vázquez, tutor de esta tesis doctoral, por su paciencia, por su apoyo constante e incondicional, por el tiempo que dedicó a resolver mis dudas, por la confianza mostrada desde el principio... y por la manera de enseñarme, algo que valoré aún más al descubrir con asombro y alegría su relación directa con la metodología empleada en la Institución Libre de Enseñanza, elemento clave en la historia pedagógica reciente en nuestro país, así como en la base teórica de esta Tesis.

Sin vuestra aportación esta aventura habría sido imposible. Muchas Gracias.

ÍNDICE GENERAL

	Pág.
Índice General	9
Introducción	15
Generalidades	15
Motivación personal hacia el campo de estudio	17
Objetivos de la investigación	18
Metodología	20
Fuentes utilizadas	22
Capítulo 1.- El estado de la cuestión: la motivación en el alumnado de Secundaria	25
1.1.- ¿Qué es la <i>Motivación</i> ?	25
1.2.- Necesidad de una motivación para el docente de Secundaria	26
1.3.- Necesidad de una motivación para el estudiante de Secundaria	28
1.4.- Análisis de una realidad	30
1.5.- “ <i>No hay nada que hacer</i> ” y “ <i>busquemos alguna solución</i> ”	33
Capítulo 2.- Hacia una Historia Contemporánea de la Educación Secundaria en España. El caso gallego	37
2.1.- La educación española en la segunda mitad del siglo XIX	37
2.2.- La Institución Libre de Enseñanza: un modelo educativo liberal	50
2.2.1.- Introducción	50
2.2.2.- La filosofía krausista	54
2.2.3.- Los principios pedagógicos de la Institución	58

2.3.- Las Misiones Pedagógicas: un modelo educativo para el pueblo	67
2.3.1.- Introducción	67
2.3.2.- Las bibliotecas	68
2.3.3.- El Museo del Pueblo	70
2.3.4.- El cine	73
2.3.5.- El Servicio de Música y el Coro del Pueblo	76
2.3.6.- El Teatro del Pueblo y el Retablo de Fantoques	78
2.4.- La Educación en Galicia a lo largo del siglo XX	83
2.4.1.- Introducción	83
2.4.2.- Hasta la Segunda República (1900-1936)	84
2.4.3.- La etapa franquista (1940-1975)	91
2.4.4.- De la Transición a la Democracia (1976 en adelante)	97
2.5.- La LOGSE dentro de la educación española contemporánea	103
2.6.- Algunas consideraciones	108
Capítulo 3.- Didáctica del Teatro y su aplicación a la Educación	111
3.1.- Introducción	111
3.2.- Una visión integral e interdisciplinar de la Educación	118
3.3.- Una didáctica aplicada a través del Teatro	125
3.4.- Reflexiones finales	131
Capítulo 4.- Personas vinculadas al campo de investigación escogido	133
4.0.- Introducción: Liev Tolstoy y sus cuentos como fuente educativa	133
4.1.- Un maestro de escuela “anónimo”: Arximiro Rico (1905-1937)	137
4.2.- Un “maestro sin título”: Francisco Ferrer i Guardia (1859-1909)	141

4.3.- Un maestro y dramaturgo: Alejandro Casona (1903-1965)	146
4.4.- Un poeta y director teatral: Federico García Lorca (1899-1936)	150
4.5.- Una maestra y su Escuela: Jimena Menéndez Pidal (1901-1990)	155
4.6.- Un político y dramaturgo: Antón Vilar Ponte (1881-1936)	159
4.7.- Un musicólogo y compositor: Jesús Bal y Gay (1905-1933)	166
4.8.- Consideraciones finales	174
Capítulo 5.- Parte empírica: desarrollo de la investigación	177
5.1.- Muestra y elementos de análisis	177
5.1.1.- Muestra de alumnado y profesorado	177
5.1.2.- Modelo de encuesta para el alumnado de Secundaria	178
5.1.3.- Comentario a las preguntas planteadas	179
5.1.4.- Análisis de resultados	181
5.1.5.- Modelo de encuesta para el profesorado de Secundaria	185
5.1.6.- Comentario a las preguntas planteadas	186
5.1.7.- Análisis de resultados	189
5.2.- Planteamiento esquemático de la experiencia	192
5.2.1.- Presentación	192
5.2.2.- Unidad didáctica para la asignatura de Historia	194
5.2.3.- Unidad didáctica para la asignatura de Literatura Castellana	195
5.2.4.- Unidad didáctica para la asignatura de Música	197
5.2.5.- Unidad didáctica para la asignatura de Religión	198
5.2.6.- Unidad didáctica para la asignatura de Educación Plástica	200
5.2.7.- Unidad didáctica para la asignatura de Educación Física	202

5.3.- Desarrollo de la experiencia didáctica	204
5.3.1.- Presentación	204
5.3.2.- En clase de Historia	204
5.3.3.- En clase de Literatura	206
5.3.4.- En clase de Música	206
5.3.5.- En clase de Religión	213
5.3.6.- En clase de Educación Plástica	213
5.3.7.- En clase de Educación Física	215
5.3.8.- La adaptación.....	217
5.3.9.- La escenografía, el vestuario y el “atrezzo”	218
5.4.- Algunas consideraciones y reflexiones	221
Capítulo 6.- Conclusiones	223
6.0.- Introducción: reflexiones iniciales	223
6.1.- Respuestas a las preguntas planteadas	224
6.1.1.- Primera pregunta: ¿Por qué existe la falta de motivación en un sector del alumnado de Enseñanza Secundaria Obligatoria?	224
6.1.2.- Segunda pregunta: ¿Hasta qué punto una propuesta de trabajo interdisciplinar influye positivamente en un colectivo de alumnado en el que se detectan casos de falta de motivación ante los estudios de ESO?	225
6.2.- Conclusiones a partir de los objetivos descritos	228
6.2.1.- Primer objetivo general: Analizar las causas profundas de la falta de motivación en un sector del alumnado de ESO	228
6.2.2.- Segundo objetivo general: Aportar un elemento de motivación al sector de alumnado de ESO que manifieste una clara necesidad de atención e intervención por parte del profesorado	229
6.2.3.- Tercer objetivo general: Potenciar la actitud positiva del resto del alumnado que sí se siente motivado hacia el estudio	230

6.3.4.- Primer objetivo específico: Conocer cómo recibe los conocimientos el alumnado objeto de estudio a partir de un hecho estético trabajado desde diversos campos	232
6.3.5.- Segundo objetivo específico: Interrelacionar diferentes disciplinas académicas en un producto común: la obra de teatro	236
6.3.6.- Tercer objetivo específico: Comprobar si esta propuesta repercute positivamente en la formación del alumnado	236
6.3.- Conclusiones y reflexiones finales	237
<ul style="list-style-type: none"> • Primera afirmación: El Teatro en Educación Secundaria es una herramienta ... • Segunda afirmación: Una educación sana y libre de prejuicios es posible ... • Tercera afirmación: Es urgente y necesaria la investigación en Educación ... 	
Bibliografía, hemerografía y otras fuentes	239
A) Libros de texto	239
B) Obras literarias y filosóficas	239
C) Libros de consulta	240
C.1) Sobre Metodología de la Investigación	240
C.2) Sobre Motivación, Didácticas y Educación	240
C.3) Sobre El Siglo de Oro en España	241
C.4) Sobre Historia de la Educación	242
C.5) Sobre Didáctica del Teatro	243
C.6) Sobre Personas vinculadas al campo de investigación escogido	244
D) Artículos de Publicaciones Especializadas	244
E) Artículos de Prensa	249
F) Bibliografía Complementaria y otras Fuentes Escritas	251
G) Fuentes Orales y Audiovisuales	252
Índice onomástico	255

Anexo Documental	261
• Apartado 1.- Portada y referencia de la edición preparada por Alfredo Rodríguez López-Vázquez	263
• Apartado 2.- Adaptación propia del drama <i>El Tuzaní de la Alpujarra</i>	269
• Apartado 3.- Selección de textos extraídos de <i>Guerras Civiles de Granada</i> , de Ginés Pérez de Hita	333
• Apartado 4.- Material de trabajo para la clase de Literatura	341
• Apartado 5.- Programa de mano editado para la Compañía Nacional de Teatro Clásico en su Temporada 2005-2006	359
• Apartado 6.- Fotografías de la escenografía y vestuario para la producción de la Compañía Nacional de Teatro Clásico	377
• Apartado 7.- Material de apoyo para la clase de Música	393
• Apartado 8.- Resultados de las encuestas realizadas	401
• Apartado 9.- Para un montaje de <i>El Tuzaní de la Alpujarra</i> Diario de a Bordo	471
• Apartado 10.- Test de apreciación de la experiencia didáctica y resultados ...	507
• Apartado 11.- Trabajos del alumnado	515
• Apartado 12.- Ideas del alumnado sobre teatro	553
• Apartado 13.- Fotografías de la escenografía y de la representación escolar ..	557
• Apartado 14.- Música escogida para la representación escolar en el IES “ <i>E. Blanco Amor</i> ” de Culleredo (La Coruña)	567
• Apartado 15.- Programa de mano para la representación escolar en el IES “ <i>E. Blanco Amor</i> ” de Culleredo (La Coruña)	575
• Apartado 16.- Música compuesta para la representación original	581
• Apartado 17.- Fragmentos de <i>Mi vida en la escuela</i> , escritos inéditos de Julián Pérez Palacios	589
• Apartado 18.- Otros documentos	597
• Apartado 19.- Fotografías de la Alpujarra granadina	609
• Apartado 20.- Notas tomadas durante las representaciones	615

INTRODUCCIÓN

Generalidades

Considerando el trabajo interdisciplinar como una herramienta útil en el ejercicio de nuestra profesión como docente en Enseñanza Secundaria, parecía oportuno dedicar un tiempo a su estudio en profundidad. Nuestra intención de trabajar en diversas materias e interrelacionarlas, así como su eventual conexión con algunos temas transversales del currículo, ha tenido su traducción práctica en la labor educativa que intentamos desarrollar en el Instituto de Educación Secundaria “*Eduardo Blanco Amor*” de Culleredo (A Coruña).

La Historia, la Literatura, la Música y la Religión son elementos que conviven en buena parte de la literatura dramática española del Siglo de Oro. Creemos que el montaje de una obra teatral relevante es, en este sentido, una herramienta de trabajo lo suficientemente amplia como para integrar las disciplinas mencionadas; por otra parte y por obvias razones, la experiencia sugiere la incorporación de la Educación Plástica y la Expresión Corporal (esta última como una parte de la Educación Física). Se trataba de escoger un buen ejemplo como base. El acercamiento a diversas obras de Lope de Vega y Calderón de la Barca durante el primer año de Doctorado nos ofreció una diversidad de temas para trabajar. El título escogido fue la calderoniana *El Tuzaní de la Alpujarra*, también llamada *Amar después de la Muerte*. El campo de trabajo, por tanto, ha sido la Didáctica en Enseñanza Secundaria.

Ahora bien, ¿es posible investigar en Didáctica, entendida ésta como una ciencia positiva, explicable desde la comprobación directa de los fenómenos y sus relaciones causales? No debemos olvidar que, ante todo, trabajamos con personas, con seres

individuales y distintos unos de otros, integrados o no en un grupo social. No podemos, por tanto, hablar de ciencia en sentido estricto, a no ser que contemplemos la Didáctica como un proceso siempre abierto, en continuo movimiento. De ahí la relación de la investigación didáctica con la motivación como elemento de arranque y denominador común del proceso. Podemos contrastar este criterio con la opinión de Felipe Trillo, quien sostiene, al igual que otros profesionales de la Didáctica, lo siguiente: *“o nivel e tipo de cientificidade que se pode predicar da Didáctica é o propio dun campo de coñecemento científico que se caracteriza por atoparse nun constante proceso de verificación e reelaboración como froito dunha tensión intelectual permanente cara ás maiores cotas de contrastación, sistematicidade e xustificación.”* (1)

Se trata de un tipo de conocimiento que no se puede separar de la intervención; pretende transformar la realidad, mejorarla hasta donde alcance nuestra capacidad de idear algo que mejore lo ya existente, contando para ello con la superación de dificultades que, sin duda, vamos a encontrar en nuestro camino. Sin esa idea, tal vez utópica, pero susceptible de ser comprobada, no será posible vislumbrar cambio alguno. Sólo desde la formulación de hipótesis y su comprobación en la práctica podemos acercarnos al conocimiento “científico” de la Didáctica. Hablamos, por tanto, de “modelos didácticos” más que de teorías.

En nuestro caso, sabemos que no todo el alumnado comprendido entre los 12-16 años se siente motivado hacia el estudio; por ello hemos querido profundizar en este aspecto, así

(1) TRILLO, Felipe, “Que debe saber de Didáctica un profesor de teatro” en CARIDE, José A. et al., Santiago de Compostela, *Arte Dramática e Función Docente*, Instituto Galego das Artes Escénicas e Musicais: Consello da Cultura Galega, Sección de Música e Artes Escénicas, 2004, Pág. 151. La traducción de la cita es la siguiente: “el nivel y tipo de cientificidad que se puede predicar de la Didáctica es el propio de un campo de conocimiento científico que se caracteriza por encontrarse en un constante proceso de verificación y reelaboración como fruto de una tensión intelectual permanente de cara a las mayores cotas de contrastación, sistematicidad y justificación.” (Traducción propia)

como buscar las causas que conducen a esa situación. Por otra parte, en los medios de comunicación y en la sociedad se habla constantemente del llamado “fracaso escolar”; surgió aquí la idea de una necesidad social de estudio e intervención que nos lleva al planteamiento del problema a tratar. Hemos analizado la realidad (cf. Capítulo 1 de esta Tesis: “El estado de la cuestión: la motivación en Educación Secundaria”) e intentado diseñar un modelo didáctico verificable para su posterior comprobación “en el terreno”, en el aula (cf. Capítulo 5: “Parte empírica: desarrollo de la investigación”). Asumimos que la investigación didáctica no descubre soluciones o “recetas” universales, dado que cada situación, cada problema, es único: se estudia en un contexto determinado y las conclusiones no son sino puntos de apoyo aplicables a otros contextos similares.

Una pre-investigación en torno a los intereses del alumnado objeto de estudio podía, a nuestro juicio, mostrar elementos interesantes a tener en cuenta a la hora de desarrollar el tema. Muchas veces concebimos la enseñanza como una imposición de contenidos, y el alumnado no es capaz de relacionarlos con su vida, con su persona, con su ambiente.

Motivación personal hacia el campo de estudio

Un alumno de Tercer Ciclo universitario, creemos, debe sentirse atraído hacia la realización de un largo trabajo de investigación como es una Tesis Doctoral. Por ello, la premisa inicial para afrontar este reto debe ser la propia motivación del doctorando. Sólo desde una actitud positiva, entendida como un ansia de disfrutar paso a paso todo el proceso de elaboración de la Tesis, será posible asumir tal experiencia.

En nuestro caso, el propio rótulo del programa de Doctorado ya ofrecía el atractivo suficiente como para despertar nuestra curiosidad. Resultaba interesante acercarse a un campo de estudio titulado “*Teatro, Expresión Corporal y Sociedad: la investigación didáctica*”. Una lectura atenta del mismo, así como de los contenidos de base

planteados en los diferentes cursos que se ofertaban, sugería la oportunidad de trabajar en un ámbito que englobaba aspectos de la cultura tan cercanos como el Teatro, el Cine y la Expresión Corporal en sus dimensiones social, histórica, plástica, musical y literaria, siempre bajo el prisma del objetivo base: la investigación didáctica.

Nuestro contacto directo desde la infancia con el mundo del teatro y de la lírica, tanto a partir de la mera audición de discos como desde la asistencia a espectáculos de zarzuela y ópera, nos llevó a pensar en el análisis de una obra relevante y elaboración de un modelo didáctico de aproximación a la misma. Más tarde llegaría su aplicación a un trabajo interdisciplinar enfocado a un grupo de alumnos y alumnas del Cuarto Curso de Educación Secundaria Obligatoria en la rama de Humanidades. La positiva experiencia de haber ejercido la docencia durante varios años en ese nivel académico (fin de grado), así como el disfrute continuo de nuestra labor docente con un alumnado que escoge un grupo muy concreto de asignaturas, nos movía a plasmar nuestro eventual estudio e investigación en diversos frentes.

Objetivos de la investigación

Aunque el nivel escogido no suele plantear problemas de disciplina, observamos que no todos los alumnos o alumnas presentan el mismo nivel de interés en un curso crucial cuya superación les permite obtener el título de Graduado en Secundaria. El problema se agrava cuando el sector de alumnado falto de motivación influye negativamente en la actitud del resto de la clase.

Conectando con el problema planteado, hemos distribuido los objetivos de nuestra investigación en dos bloques: un primer apartado que recoge un núcleo de objetivos generales y otro en el que formulamos unos objetivos específicos. Podrían definirse de la siguiente manera:

a) Objetivos generales:

- 1) Analizar las causas profundas de la falta de motivación en un sector del alumnado de Cuarto de ESO
- 2) Aportar un elemento de motivación al sector de alumnado que manifieste una clara necesidad de atención e intervención por parte del profesorado
- 3) Potenciar la actitud positiva del resto del alumnado que sí se siente motivado hacia el estudio

b) Objetivos específicos:

- 1) Conocer cómo recibe los conocimientos el alumnado objeto de estudio a partir del acercamiento a un hecho estético trabajado desde diversos campos
- 2) Interrelacionar diferentes materias en un producto común: la obra teatral
- 3) Comprobar si esta propuesta repercute positivamente en la motivación del alumnado; y si es así, hasta qué punto resulta motivadora

Para descubrir las causas reales de la falta de motivación en la ESO y demostrarlas de manera científica, consideramos necesario el desarrollo de un trabajo de investigación que nos dé como resultado los suficientes elementos concretos y útiles para que la comunidad pedagógico-científica pueda servirse de ellos y caminar, si cabe, hacia una eliminación – o, al menos, reducción – del problema.

Dentro de los objetivos específicos, los dos primeros resultan fundamentales para que el último de ellos cobre sentido en el proceso de investigación. Para la formulación de nuestra *hipótesis* hemos tenido en cuenta esa interconexión a la que nos referimos:

El trabajo interdisciplinar a partir de una obra de teatro con base histórica puede incrementar la capacidad de motivación dentro del alumnado de ESO.

Metodología

Habiendo descubierto de forma casual que parte de nuestro alumnado y ex – alumnado de Culleredo dedica parte de su tiempo libre al teatro, la intención era realizar un trabajo de campo inicial, consistente en descubrir cuáles son las actividades que estos jóvenes realizan fuera del horario académico y calcular el porcentaje de estudiantes que cultivan el teatro en sus ratos de ocio; por otra parte, también se estudiaría el nivel de recepción que el alumnado podría tener ante una actividad académica de teatro. Se planteó una encuesta dirigida a un grupo real durante el curso académico en el que iniciamos el experimento de investigación.

A partir de los primeros resultados, empezamos a desarrollar la idea planteada en la hipótesis. Después de una lectura atenta y comprensión de los aspectos fundamentales de la obra elegida, propusimos a diversos profesores y profesoras un acercamiento a los elementos históricos, literarios y religiosos de la misma que permitieran un mayor conocimiento del período en el que se desarrolla. (cf. Apdo. 5.2) Más adelante pudimos dedicar algunas sesiones a la elección de diversos fragmentos musicales que sirvieran como elementos de “música incidental” para su inclusión en una representación, así como otras actividades musicales. En una nueva fase preparamos el montaje de la obra (previamente adaptada), haciendo hincapié en trabajos de Expresión Corporal y Educación Vocal como elementos de unión entre el contenido del texto y su expresión o comunicación, objetivo último de la experiencia. Paralelamente encargamos a otro grupo del mismo curso la elaboración de los decorados bajo la supervisión de su profesor de Educación Plástica. Finalmente planteamos una evaluación de resultados conseguidos: se entregó una encuesta que recogía diversas cuestiones para conocer el nivel de motivación del alumnado antes y después de la experiencia didáctica.

El siguiente paso en la construcción intelectual de nuestra Tesis consistió en la elaboración de un índice, a modo de esquema de trabajo, no tanto para su redacción cronológica sino para su articulación lógica. Una vez establecidas las bases de nuestro trabajo en un capítulo introductorio – planteamiento de dos preguntas clave, establecimiento de objetivos generales y específicos, principios metodológicos de la experiencia a desarrollar y elección de las fuentes de consulta – consideramos que el diseño y puesta en marcha de la experiencia didáctica (cuya trayectoria queda reflejada en el capítulo 5) era el elemento más importante de todo el proceso constructivo de nuestra Tesis. Ello no fue un impedimento para compaginar este trabajo con la elaboración del capítulo 1, que se ocupa de analizar el sentido del término “motivación”, así como de reflexionar sobre la realidad de la educación.

Durante un verano nos ocupamos de estudiar a los diferentes personajes de nuestra historia reciente que escogimos como ejemplos de una educación concebida en mayor o menor medida a través del teatro, bien en el medio escolar, bien como educadores de la sociedad o como teóricos. Su aportación a la Historia de la Educación queda reflejada en el análisis que recogemos en el capítulo 4.

El paso siguiente, desarrollado en el capítulo 3, sería una reflexión sobre la didáctica aplicada en la experiencia escolar desde un marco legal reciente, así como desde una mínima base teórica sobre la que sustentamos nuestras ideas.

No podía faltar, como parte importante de esa base teórica, un análisis detallado acerca del proceso histórico que sufrió la Educación en nuestro país desde mediados del siglo XIX hasta nuestros días. Hemos dedicado sendos apartados a dos de los fenómenos más importantes, a nuestro juicio, que configuran una parte de ese proceso: la Institución Libre de Enseñanza y las Misiones Pedagógicas. Hacia el final del capítulo nos hemos centrado en el caso gallego y en las aportaciones de la LOGSE a la educación española.

No resultó difícil elaborar las conclusiones, toda vez que se fundamentaban en responder a las preguntas planteadas en el capítulo 1 (cf. Apdo. 1.4), así como en los objetivos descritos, tanto generales como específicos. La elaboración de la segunda encuesta, que se entregaría al final de la experiencia, fue planteada de manera coherente con las preguntas y los objetivos inicialmente expuestos. De esta manera, las conclusiones específicas fueron llegando de manera fluida. Por su parte, las reflexiones finales, de carácter más general, son el resultado de un proceso que podríamos llamar “de naturaleza física”, ya que, valga la metáfora, decantaron por su propio peso hacia el fondo del vaso. Y ese vaso no es otro que el marco de nuestra Tesis.

Fuentes utilizadas

Sin duda alguna, nuestro proceso de investigación hubiera quedado a medio camino si tan sólo nos hubiésemos nutrido de material bibliográfico (i.e. libros). Ha sido necesario servirse de otro tipo de fuentes, tales como artículos de periódicos y de revistas especializadas, relacionados directa o indirectamente con nuestro campo de trabajo; encuestas realizadas al alumnado y al colectivo docente de nuestro instituto; nuestro propio cuaderno de campo, (cf. Anexo Documental, apdo. 9); conferencias, entrevistas y material audiovisual – documentales, películas y CDs – han formado parte del material empleado; por último, hemos incluido en el Anexo Documental algunos trabajos del alumnado, por considerar que reflejan resultados muy vivos y concretos acerca del proceso didáctico que nos hemos planteado desarrollar.

Dada la diversidad de campos que contiene el marco teórico de nuestra investigación, hemos optado por clasificar las fuentes utilizadas para una mejor localización; en su distribución se ha tenido en cuenta el orden de los aspectos abordados en los diferentes capítulos, sin olvidar uno que consideramos de interés, dada la temática de la obra

teatral escogida para el experimento didáctico a desarrollar, y que hemos titulado “*Sobre Historia del Siglo de Oro en España*”.

El bloque bibliográfico titulado “*Sobre Motivación, Didáctica y Educación*” engloba una serie de publicaciones de corte psicopedagógico e incluye algunas reflexiones prácticas sobre aspectos didácticos concretos en materia de Educación Plástica, Educación Física, etc.

Para el apartado “*Sobre Didáctica del Teatro*” nos hemos documentado en algunos manuales de fácil consulta, dada nuestra inexperiencia en este campo; no obstante, hemos consultado también la tesis doctoral de nuestro compañero de estudios Benito Cañada, a cuya defensa hemos asistido en febrero de 2007, y que supone una fuente interesante de acercamiento a los aspectos didácticos de nuestro trabajo.

Consideramos de capital importancia el apartado titulado “*Sobre personas vinculadas al campo de investigación escogido*”. La selección bibliográfica, en este caso, ha sido diversa: desde libros sobre las personas mencionadas o escritos por ellas mismas (cf. Bibliografía, hemerografía y otras fuentes) hasta artículos de prensa y revistas, pasando por páginas de Internet; en algunos casos, a falta de una mejor fuente informativa, nos hemos contentado con la lectura atenta del prólogo de alguna obra que ilustra sobre la faceta teatral de la persona elegida.

El apartado bibliográfico titulado “*Artículos de Prensa*” incluye las lecturas encontradas en la prensa diaria que tratan de manera directa o indirecta sobre algún aspecto de nuestra investigación; casi todas ellas han sido recogidas desde que iniciamos el período de formación (cursos y trabajos de investigación tutelados) hasta la fecha. En el caso de las entrevistas, consideramos que son un testimonio vivo y directo de profesionales vinculados al teatro o a la educación; la experiencia que estas personas transmiten merece nuestra atención, si cabe, en aras de una mayor objetividad.

CAPÍTULO 1

EL ESTADO DE LA CUESTIÓN:

LA MOTIVACIÓN EN EL ALUMNADO DE SECUNDARIA

1.1.- ¿Qué es la *Motivación*?

Antes de acercarnos a una definición del término, conviene aclarar que el estudio de la motivación en los seres humanos pertenece al campo de la psicología. Los motivos han sido siempre la causa que impulsa al ser humano a realizar una acción u otra; podemos afirmar que no es posible el progreso de la sociedad humana sin ellos.

Si todos realizamos nuestras acciones debido a determinados motivos, el problema surge cuando el motivo que conduce a la acción origina en la persona un estado de desagrado. Veamos un ejemplo: Un alumno o alumna de Secundaria puede sentarse a estudiar porque realmente se siente interesado o porque si “no se sabe la lección” al día siguiente su profesor le obligará a copiarla. La acción es la misma, pero el motivo es bien distinto en uno u otro caso. De esta manera, la actitud con la que el alumno o alumna se enfrenta al estudio le lleva a afrontar su deber de buen grado o bajo una situación de presión. En este caso, la acción – el hecho de sentarse a estudiar – provoca que el estudiante no se encuentre a gusto ante lo que se considera como su deber. Acaso el llamado *fracaso escolar* tenga que ver con una falta de motivación adecuada en el estudiante o incluso en el profesor.

El ser humano, en su relación con el conocimiento, es un ser cognitivo; gracias a la percepción, a la imaginación, a la memoria y a la inteligencia, es capaz de acercarse y absorber información acerca del mundo en el que vive. Pero además, es un ser que actúa, que se comporta de una u otra manera. De manera superficial podríamos afirmar que una acción es la respuesta a un estímulo. Esta idea explicaría los llamados actos

reflejos en personas y animales, relacionados directamente con el sistema nervioso. Pero el ser humano se rige además por otros códigos de comportamiento, de manera que no siempre el mismo estímulo origina la misma respuesta, la misma acción. Existen ciertos factores internos a la persona que median entre ambos polos y que en Psicología se denominan *tendencias* o disposiciones internas del sujeto psíquico. El estímulo activa esa tendencia, lo que provoca la respuesta o acción.

Cuando esas tendencias dan lugar a acciones, reciben el nombre de *motivos* (del latín *motus*, “movimiento”). Por tanto, un motivo es algo que nos impulsa, que nos mueve, que nos llama a realizar una acción.

Como conclusión, diremos que la *motivación* es *el conjunto de detalles, de elementos que originan un comportamiento u otro en las personas*.

1.2.- Necesidad de una motivación para el docente de Secundaria

Sabido es que no todo el colectivo de docentes dedicados a la Educación Secundaria desarrolla su trabajo de forma vocacional. Cuando un alumno o alumna termina sus estudios de Bachillerato, no puede plantearse escoger la carrera de *profesor de Secundaria* sencillamente porque no existe en nuestro país. Sin embargo, muchas inquietudes, acaso vocacionales en un principio (las carreras de Ciencias Biológicas, Exactas, Filologías, Historias, etc.) terminan canalizándose hacia ese ámbito profesional. El docente inicia su experiencia laboral con una escasísima formación pedagógica, recibida en un curso realizado con posterioridad al grado de licenciatura y en muchos casos considerado como una pérdida de tiempo. El panorama no es muy alentador, y no resulta fácil enfrentarse a este trabajo sin el apoyo pedagógico adecuado, máxime en una época de cambios en las leyes de enseñanza, muchas veces

desconcertantes y que han provocado malentendidos en buena parte de la comunidad educativa (padres y madres, profesorado y alumnado).

La situación demanda un replanteamiento serio de la actividad docente; a nuestro juicio, el profesor o profesora de Secundaria debe adquirir la responsabilidad profesional de **investigar en educación**. Sólo de esta manera será posible vislumbrar cambios sustanciales, aparte la motivación que ello supone para el profesional de la enseñanza. El ejemplo siguiente es, creemos, lo suficientemente ilustrativo: la Medicina avanza porque los profesionales investigan, y es necesario avanzar porque la salud es un bien primario en los seres humanos. ¿No es acaso la educación de las personas un bien primario, en tanto en cuanto nos convierte en seres libres dentro de la sociedad? La consecuencia es obvia: el profesional de la enseñanza debe investigar (del latín *investigo*: seguir la pista) en educación como inversión de futuro para el alumnado y para sí mismo, para su propio bienestar como docente.

Decía Aristóteles en su *Metafísica* que “*todos los hombres desean por naturaleza saber*” (cf. 980a). Si esta afirmación es cierta, el profesor de Secundaria tiene ya un punto de partida sobre el cual puede trabajar. No es necesario, por tanto, enfrentarse al reto de la enseñanza desde una óptica pesimista.

La realidad, como ya hemos comentado, es bien distinta. Dentro del colectivo profesional abundan los casos de desmotivación, de desilusión, a veces traducidas en “baja laboral por depresión”. Jurjo Torres Santomé, en un documentadísimo análisis sobre la desmotivación del profesorado, aduce hasta dieciséis razones que justifican este hecho. Completa su discurso con una reflexión sobre la historia reciente, en la que relaciona la crisis actual del profesorado, entre otros factores, con la expansión de los valores de la democracia, teniendo en cuenta que el modelo educativo tradicional era incuestionable. Apoyándose en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*,

sostiene: *“la educación sirve para hacer comprender a las personas que otro mundo es posible; contribuye a hacerlas conscientes de la necesidad de hacer todo lo preciso para construir sociedades más justas, democráticas y solidarias.(...) Podemos decir que los sistemas educativos son uno de los pilares fundamentales para ir construyendo un mundo más justo.”* (1)

No cabe duda que nos encontramos ante un punto de inflexión, una etapa de transición en lo que se refiere a la vertebración de una nueva educación conforme con el modelo democrático. No es menos importante el hecho de sentirnos, junto a nuestros alumnos y alumnas, protagonistas de ese cambio, de esa etapa de transición. La investigación actual en educación es necesariamente un elemento de motivación para el profesorado. La pregunta es: ¿cuál será el modelo de educación que demanda la construcción de una sociedad más justa, democrática y solidaria? Creemos tener la respuesta adecuada si nos inclinamos por la imbricación de las disciplinas académicas, lo que Jurjo Torres Santomé llama *“modelos curriculares más integrados, rompiendo las barreras de las disciplinas y propugnando mayores cotas de interdisciplinariedad.”* (2) Ése es el papel del profesor – del profesorado – en el nuevo concierto educativo. Es un rol que no pertenece a la ficción del teatro, sino a la realidad de nuestra vida.

1.3.- Necesidad de una motivación para el estudiante de Secundaria

La aparente facilidad con la que hemos venido trabajando en el último curso de Educación Secundaria en nuestra experiencia docente nos muestra un alumnado con diversidad de intereses, así como situaciones familiares bien diferentes. En principio, te-

(1) TORRES SANTOMÉ, Jurjo, *La desmotivación del profesorado*, Madrid, Ed. Morata, 2006, Pág. 20

(2) Ibidem, Pág. 19

nemos un antecedente de orden social. Para una **verdadera integración de todo el grupo** en el proceso enseñanza-aprendizaje, todos y cada uno de los alumnos y alumnas necesitan sentirse motivados para asumir *el papel que les ha tocado representar* en el *escenario* de su educación. La falta de motivación que observamos en un sector del alumnado es un punto de partida, dado que nos conduce al problema, en muchos casos acrecentado por el entorno familiar en el que se desenvuelve el alumno o alumna.

Un factor importante en la motivación del alumnado es la presencia de algún incentivo. El placer que un alumno o alumna obtiene al haber realizado una acción demanda una nueva realización de esa acción; es un refuerzo o *incentivo*. El refuerzo sirve para potenciar los motivos; por tanto, el alumnado se sentirá cada vez más motivado a medida que van apareciendo nuevos incentivos en su proceso educativo. Una actividad integradora como es el montaje de una pieza teatral supone para el alumnado un cúmulo de incentivos manifiesto en los resultados que se van consiguiendo día a día, y que tiene su traducción final en la representación, entendida ésta como un acto de comunicación. Es integradora porque no excluye a nadie y porque ofrece un abanico de tareas lo suficientemente amplio como para satisfacer los diferentes intereses del alumnado.

Es cierto que la escolarización obligatoria hasta los dieciséis años excluye de sus *programas educativos* a un sector del alumnado, dada la diversidad de intereses manifiesta en los cursos de Secundaria. Se observan casos de alumnos y alumnas que, si bien “no molestan”, tampoco aprovechan el tiempo lectivo. Sin embargo, es precisamente ese sector el que se siente motivado hacia la realización de actividades manuales, o bien el que nos sorprende cuando se plantea una actividad académica fuera del centro (salidas al campo, visitas a museos, asistencia a conciertos, cine, teatro, etc.). Si el profesorado es un instrumento de las leyes educativas, la consecuencia que emana de este planteamiento no es otra que la de regenerar los modelos educativos en los

centros de enseñanza, convirtiéndolos en modelos flexibles y adaptados a la diversidad del alumnado que asiste diariamente a clase, en algunos casos por obligación del sistema educativo. ¿Es acaso admisible como *educación* el consentir que estos alumnos y alumnas asistan a clase manifestándose como estatuas de carne y hueso? Una escuela integradora debe asumir la realidad que les toca vivir a nuestros alumnos y alumnas; como servicio a sociedad, debe procurar el aprovechamiento de *todo* el alumnado implicado en el proceso enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la actividad teatral es integradora en tanto en cuanto presenta suficientes vías o canales de motivación para dar respuesta a la diversidad de intereses presentes en el alumnado de Secundaria. Desde una perspectiva integradora será factible la educación de los jóvenes que, desde su presente y caminando hacia su futuro, puedan sentirse útiles a la sociedad. Creemos, por otra parte, que en la colaboración de todo el alumnado y en la flexibilización de los planteamientos educativos radica una vía de trabajo frente al fenómeno conocido como *fracaso escolar*. Nada menos.

1.4.- Análisis de una realidad

Nuestro trabajo presenta dos centros de atención fundamentales. Vienen a resumir el problema de investigación planteado en torno a sendas cuestiones que dejamos anotadas desde este momento. La primera es objeto del apartado que nos ocupa: ¿Por qué existe la falta de motivación en un sector del alumnado de Enseñanza Secundaria Obligatoria? La segunda necesita de un análisis más exhaustivo, y será tratada en el momento oportuno: ¿Hasta qué punto una propuesta de trabajo interdisciplinar influye positivamente en un colectivo de alumnado en el que se detectan casos de falta de motivación ante los estudios de ESO? Si bien es cierto que podemos *intuir* alguna

respuesta a la primera de las dos preguntas formuladas, es necesario indagar acerca de las posibles causas profundas que sustentan dicho planteamiento.

La puesta en marcha de la Educación Secundaria Obligatoria hasta los dieciséis años ha sido objeto de duras críticas por parte de la sociedad, lo que ha creado cierta confusión entre el colectivo del alumnado, así como entre padres y madres. Un análisis exhaustivo de la Reforma Educativa emprendida a principios de los años noventa del pasado siglo nos llevaría a un replanteamiento serio de muchos aspectos. Podemos estar o no de acuerdo con sus principios básicos, pero no cabe duda que realizaciones académicas como la llamada *Diversificación Curricular* ha aportado una notable mejoría a un colectivo de alumnado, cuando menos, heterogéneo en su preparación previa. Se trata de atender a la diversidad desde la confianza en un proyecto de apoyo a los alumnos y alumnas que, aun siendo trabajadores, no han alcanzado el nivel requerido para integrarse en el curso que les corresponde.

Por lo que respecta al alumnado considerado *conflictivo* (tanto en actitudes como en comportamiento), no tiene objeto exigirles esfuerzo cuando lo que realmente necesitan es motivación. ¿Por qué los consideramos conflictivos? Se trata de personas con intereses distintos a los que les estamos ofreciendo. Lo demuestran cuando ya han abandonado el instituto y vienen de visita con una alegría en el rostro que nosotros, profesionales de la enseñanza, desconocíamos. Como afirma Jurjo Torres Santomé, “*Es a las personas adultas que tenemos responsabilidad (...) a las que se nos debe exigir esa cultura del esfuerzo. (...) Una vez que las personas están motivadas es cuando se les puede demandar el esfuerzo.*” (1) Una encuesta acerca de los intereses del alumnado puede aportar datos que arrojen cierta luz para una intervención educativa eficaz.

(1) TORRES SANTOMÉ, Jurjo, *Ibidem*, Págs. 52-53

Una política educativa democrática y justa debe atender estos casos, ya que en la implicación o colaboración de todo el alumnado radica el bienestar de la comunidad. Para ello, el elemento *motivación* deberá presidir cualquier proyecto educativo. El interés, el deseo de aprender, serán consecuencias lógicas derivadas de este principio. Precisamente la primera función de una labor pedagógica no será otra que despertar en el alumnado el ansia por aprender. Más allá de anunciar objetivos, contenidos de la asignatura, tipo de exámenes, etc., el docente puede presentar su aportación de tal manera que resulte atractiva e interesante. No debe olvidar, por otra parte, esa diversidad de intereses que forma parte del grupo humano que tiene a su cargo, así como el mero hecho de la obligatoriedad de la Educación Secundaria. Conviene detenerse a pensar siquiera un momento en los términos “educación” y “obligatoria” para su correcta comprensión. Con toda probabilidad, esa reflexión implicará una consecuente intervención educativa.

La labor no consiste en imponer unos conocimientos; más bien en sugerir unas vías de acercamiento a su adquisición, o dicho de otro modo, en ofrecer las herramientas necesarias para su asimilación. Más allá del estudio puramente memorístico, el alumnado necesita unas vías diferentes, que necesariamente pasan por el cultivo de la memoria, pero desde una perspectiva mediatizada por el uso de la razón como vehículo intelectual; también por el ejercicio de la experiencia directa o bien la actividad que los lleva a una vivencia o comprensión directa de los fenómenos. Por otra parte, otras capacidades como la de relacionar ideas y conceptos, la articulación de un discurso hablado (argumentación razonada, disertación oral) o escrito (redacción personal a partir de las experiencias, actividades o lecturas previamente realizadas), son elementos fundamentales y necesarios para la construcción del conocimiento. La teoría nacerá, pues, de manera casi natural, a partir de una visión práctica de las diferentes asignaturas

o materias del currículo. Es una manera lógica de encarar la responsabilidad docente y, cómo no, de favorecer la motivación del alumnado.

La obligatoriedad de la educación hasta los dieciséis años, implantada en nuestro país hace algún tiempo, ha suscitado bastantes críticas. Sin ánimo de entrar en polémicas que no hacen al caso, sí es necesario anotar que, precisamente dado su carácter obligatorio, parece conveniente – y necesario si tenemos en cuenta las actitudes que tantas veces hemos detectado – animar al alumnado más “desfavorecido” por esta situación a aprovechar los años de estancia en el instituto considerándolos como un tiempo de transición hacia una nueva etapa en la que podrán escoger qué hacer según sus gustos.

1.5.- “*No hay nada que hacer*” y “*busquemos alguna solución*”

Es curioso comprobar cómo, incluso dentro del colectivo docente, existen casos de apatía (la frase “*no hay nada que hacer*” la hemos escuchado en boca de una profesora de instituto) ante la falta de motivación que se observa en un sector del alumnado de Secundaria. Entonces, si nosotros como adultos no somos responsables de nuestra realidad como docentes, ¿con qué derecho vamos a exigirles a nuestros alumnos y alumnas, dependientes en gran medida de nuestra actitud ante la enseñanza, que sean responsables ante el estudio? ¿Qué modelo podemos ofrecer a unos jóvenes, en cierto sentido fácilmente influenciables, que se encuentran en proceso de formación? En este caso convendría sugerir a esos profesionales la oportunidad de escoger *otra* alternativa laboral. La educación de los jóvenes necesita profesionales comprometidos, con ganas de interactuar en el proceso enseñanza-aprendizaje. Acaso la sociedad vería con otros ojos a un colectivo que se encuentra bastante desvalorizado en estos tiempos.

Por otra parte, sabemos que no siempre ha sido así. Durante los años de la Segunda República tuvimos casos de maestros y profesores sensibles y comprometidos con la

educación; fueron para aquella generación algo así como un *ejército de Sócrates* del siglo XX a quienes la circunstancia histórica inmediatamente posterior quiso silenciar. Algunos pasaron a la historia, pero muchos de ellos quedaron en la memoria colectiva de los pueblos. Es ahí precisamente a donde debemos acudir para documentarnos, y en definitiva, para llenar las lagunas de nuestra formación docente; quién sabe si también para adquirir – o incrementar – nuestra motivación como *profesionales* de la enseñanza. Junto a estos profesionales tenemos otros que, si bien no ejercieron el magisterio, sí merecen un lugar por su aportación a la educación popular (1). Todos ellos optaron por la vía activa; en definitiva, se plantearon “*buscar alguna solución*”.

No podemos en este momento dejar de mencionar a una persona muy cercana que vivió esta situación. En una época en la que tratamos de recuperar lo que se ha dado en llamar “Memoria Histórica”, uno de tantos maestros comprometidos y posteriormente silenciados fue Julián Pérez Palacios, nuestro abuelo paterno (2). Es un ejemplo de ese *ejército de Sócrates* del siglo XX al que antes nos referíamos.

(1) Hemos dedicado el Capítulo 4 de esta Tesis a reseñar la labor de algunos de ellos en ambos casos.

(2) Había nacido en Pino de Tormes, un pueblecito de la provincia de Salamanca. Su amplia y fructífera labor docente, iniciada como interino en Castilla y Asturias y continuada con una plaza en propiedad en Rúa, una aldea de montaña de la provincia de Lugo, siempre con éxito profesional y con el reconocimiento de sus alumnos, se vio truncada en 1937 cuando, siendo Director de Graduadas por oposición en el Grupo Escolar “El Arenal” de Gijón, fue represaliado por el régimen franquista. Un proceso en el que se faltó a la verdad condenaba a un hombre bueno, sencillo y honesto, amén de un profesional comprometido con la educación en tiempos difíciles. En los escritos que dejó se trasluce una vocación por la docencia y una entrega total a su trabajo. Transcribimos algunas frases extraídas de sus escritos inéditos, que tituló *Mi vida en la escuela*:

“Era mi primer cargo en propiedad y allá estuve seis años. Cuando salí lloré porque vi llorar, y, sin esto, confieso que también lo hubiera hecho, porque el afecto a mis niños y la convivencia con el vecindario se me habían adentrado cordialmente. (...) Tenía mis ilusiones y mi criterio acerca de lo que sería y debería ser mi escuela. (...) Conversaba con los vecinos y hablaba de la escuela y los niños. Una preocupación que yo quería sugerir en cada hogar: la de sus hijos.” (Cf.- Anexo Documental, Apartado 15, Págs. 1,4 y 8 de los citados escritos)

Volviendo a la idea de la responsabilidad como docentes, es importante, creemos, cuidar a todos los efectos nuestra propia personalidad dentro del aula. Conviene adoptar una actitud dinámica, pero decisiva, que controle el proceso enseñanza-aprendizaje desde una óptica de tolerancia con la realidad de la educación, aunque sin favorecer posturas incómodas de alumnado “desmotivado”. Es misión del profesorado *educar* a esas personas e intentar corregir ese tipo de manifestaciones. Sabemos que no siempre resulta fácil; aquí radica precisamente el papel que nos toca representar, y que no es otro que “*buscar alguna solución*”.

CAPÍTULO 2

HACIA UNA HISTORIA CONTEMPORÁNEA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN ESPAÑA. EL CASO GALLEGO

2.1.- La educación española en la segunda mitad del siglo XIX

Iniciamos nuestro recorrido histórico por la educación en nuestro país desde las aportaciones de la primera ley de educación dictada en España, conocida como “Ley Moyano”. Fue promulgada en 1857 y en ella se establecía la escolaridad obligatoria entre los seis y los nueve años.

Su impulsor fue Claudio Moyano Samaniego, un político de ideología liberal. Había nacido en un pueblo de la provincia de Zamora en 1809 y falleció en Madrid en 1890. Estudió Derecho, Latín y Filosofía en las universidades de Salamanca y Valladolid; en esta última fue catedrático, Rector en 1843, diputado a Cortes en el mismo año y alcalde de la ciudad (1841). También fue diputado por Zamora (1844) y Toro (1846). En 1850 fue Rector de la Universidad de Madrid y tres años más tarde será nombrado Ministro de Fomento.

En 1856 impulsa una ley que regularía la enseñanza en España: la Ley Moyano, que pervivió en esencia hasta la Ley General de Educación de 1970 y la LOGSE de 1990. Incorporaba bastantes aspectos del *Proyecto de Ley de Instrucción Pública* de 9 de diciembre de 1855, elaborado durante el Bienio Progresista por Manuel Alonso Martínez, a la sazón Ministro de Fomento. En realidad, estaba configurada por la llamada *Ley de Bases* de 17 de agosto de 1857 y la *Ley de Instrucción Pública* de 9 de septiembre de ese mismo año. Se pretendía mejorar la condición de la educación en España, que se encontraba en un estado lamentable, al ser uno de los países europeos

con mayor índice de analfabetismo. Se organizaron los tres niveles de primera enseñanza, así como la segunda enseñanza y enseñanza superior.

La primera enseñanza estaba dividida en dos ciclos: elemental y superior. En su artículo noveno se recoge el siguiente principio:

“La primera enseñanza elemental se dará gratuitamente en las primeras escuelas públicas a los niños cuyos padres, tutores ó encargados no pudieran pagarla, mediante certificación expedida al efecto por el respectivo cura párroco y visada por el Alcalde del pueblo.” (1)

La Ley de Instrucción Pública consideraba *“obligatoria para todos los españoles”* (2) esta primera enseñanza elemental; era obligación de los padres o tutores el enviar a los niños y niñas de entre seis y nueve años a las escuelas públicas *“a no ser que les proporcionen suficientemente esta clase de instrucción en sus casas ó en establecimiento particular.”* (3) Incluso existía la pena de multa para aquellos que no cumplieran con este deber, siempre y cuando existiese en el pueblo una escuela o estuviese a distancia cercana. De esta manera se garantizaba un acceso básico a la educación de toda la población infantil, en la que se atendía también a las necesidades especiales de alumnos sordomudos y ciegos.

La segunda enseñanza estaba dividida en dos períodos: el primero duraba dos años, y el segundo cuatro. Comprendía dos ramas: una de estudios generales y otra de estudios de aplicación a las profesiones industriales. El plan de estudios era muy distinto de una a otra, a juzgar por los títulos de las materias contempladas en la ley. (cf. pág. siguiente)

(1) Cf. *Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857*, Sección Primera, Título Primero, en www.personal.us.es

(2) Ibidem.

(3) Ibidem.

Extracto de la Ley de Instrucción Pública de 9 de Septiembre de 1857

TÍTULO II: De la segunda enseñanza

“Art. 14. Los estudios generales del primer período de la segunda enseñanza son:

Doctrina cristiana e Historia sagrada, Gramática castellana y latina, Elementos de Geografía, Ejercicios de Lectura, Escritura, Aritmética y Dibujo

Art. 15. Los estudios generales del segundo período son:

Religión y Moral cristiana, Ejercicios de análisis, traducción y composición latina y castellana, Rudimentos de lengua griega, Retórica y Poética, Elementos de Historia universal y de la particular de España, Ampliación de los elementos de Geografía, Elementos de Aritmética, Álgebra y Geometría, Elementos de Física y Química, Elementos de Historia Natural, Elementos de Psicología y Lógica, Lenguas vivas (los reglamentos determinarán cuáles se han de enseñar y estudiar en este período)

Art. 16. Son estudios de aplicación:

Dibujo lineal y de figura, Nociones de Agricultura, Aritmética mercantil

Y cualesquiera otros conocimientos de inmediata aplicación a la Agricultura, Artes, Industria, Comercio y Náutica, que puedan adquirirse sin más capacitación científica que la que expresa el art. 18.” (1)

Fuente: Ley de Instrucción Pública de 9 de Septiembre de 1857

(1) En este artículo se contempla la realización de un examen de acceso a los estudios de aplicación. Nos referimos a él en la página siguiente.

Para ingresar en los estudios generales de la segunda enseñanza era necesario haber cumplido los nueve años y superar un examen general de las materias incluidas en la primera enseñanza elemental. El acceso a los estudios de aplicación, en cambio, requería haber cumplido los diez años y aprobar un examen general de las materias que abarcaba la primera enseñanza superior (Art. 18). Para promocionar al segundo período, era necesario superar un nuevo examen general de todas las materias contenidas en el primero. Al término de los estudios generales de la segunda enseñanza, el alumnado que hubiera aprobado los seis cursos tenía derecho al examen de grado de Bachiller en Artes. En su caso, una vez terminados los estudios de aplicación, el alumnado recibía un certificado de perito en la especialidad que hubieran realizado.

En realidad, la Ley Moyano surge por la necesidad de configurar un sistema educativo que ya se venía fraguando desde principios de siglo, no sólo a partir de los diversos reglamentos y planes que iban surgiendo (Reglamento de 1821, Plan del Duque de Rivas de 1836 y Plan Pidal de 1845), sino también gracias a la aceptación, al consenso que ya reinaba en la sociedad española sobre esa necesidad. En su estudio sobre la enseñanza secundaria en España en el siglo XIX, Federico Sanz Díaz afirma: *“Los criterios básicos de la reforma educativa han sido asumidos socialmente, y de lo que se trata ahora es de que tengan una aplicación coherente y sistemática.”* (1) Más adelante añade: *“Lo que le confiere importancia decisiva es la solidez que con ella alcanza la reforma, siendo el marco de referencia para toda la evolución posterior.”* (2) La Ley Moyano será la pauta a seguir, aunque no estrictamente, como veremos.

(1) SANZ DÍAZ, Federico, *La Segunda Enseñanza Oficial en el Siglo XIX (1834-1874)*, Madrid, Colección Breviarios de Educación, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1985, Pág. 222

(2) Ibidem, Pág. 236

En una época de convulsiones económicas y políticas como es el siglo XIX en España, con la llegada de los progresistas al poder en 1854 surgirá la necesidad de crear una ley que dé forma a la futura educación del país. Tanto progresistas como moderados coinciden en los planteamientos de un sistema educativo liberal, que se consolida gracias a su labor. En la ley se atiende a cuestiones prácticas en las dos ramas ya citadas, si bien los estudios generales incluyen ciertos contenidos teóricos de base en diferentes materias (bajo el título “*elementos de*”).

Es importante el hecho de la gratuidad relativa en la primera enseñanza, lo que garantiza una educación de base para todos los niños y niñas españoles. Además, la aparición de los Institutos como centros autónomos para cursar los estudios de segunda enseñanza y su financiamiento a cargo de los presupuestos provinciales, así como la división en dos clases de estudios (generales y de aplicación) es un logro de esta ley. Tan sólo el reconocimiento del derecho de la Iglesia Católica a vigilar la pureza ideológica de los estudios dejaría una sombra en la mente de muchos españoles de ideología liberal que consideraban que la libertad de cátedra debía ir unida a la libertad de enseñanza.

A pesar de haber articulado un texto legal que proporcionaba mayor estabilidad a los planes de estudios, la Ley Moyano sufrió variaciones a lo largo de su historia. En una etapa previa a la promulgación de la ley, que podemos situar entre 1836 y 1857, se implantó un sistema educativo inspirado en las ideas políticas del partido moderado. Desde la promulgación de la ley en 1857 hasta 1868 tuvo lugar un período que, aunque supone la consolidación de la reforma, no se desarrolla de manera lineal. En esta etapa, que podemos llamar de puesta en práctica de la ley, se establecieron tres planes de estudios en los años 1857, 1858 y 1861. Estuvo sujeta a diversos vaivenes y duró hasta la Revolución de 1868, conocida popularmente como “la Gloriosa”, que supuso el triunfo del liberalismo democrático.

Los últimos años del reinado de Isabel II (1866 a 1868) se definieron por la defensa ante lo que se consideraba un preludio de la revolución, proyectada en *“un repliegue hacia posiciones inmovilistas o reaccionarias en todos los órdenes.”* (1) Esta situación afectó al sistema educativo, ya que se impuso un modelo que defendía a la familia frente a las posibles influencias externas, promovía la desconfianza hacia el profesorado y favorecía la aceptación sumisa de la fe frente a la razón. El Real Decreto-Ley de 1866, así como el Reglamento de Segunda Enseñanza de 1867, impulsados por el Marqués de Orovio desde su puesto en la Dirección General de Instrucción Pública, supusieron para la enseñanza un período de predominio neocatólico en el que se regresó al modelo tradicional de estudios con una clara *“pretensión de debilitar la enseñanza oficial en beneficio de otras opciones más fieles o más controlables.”* (2)

Entre 1868 y 1874 se desarrolló el llamado “Sexenio Revolucionario”. Soplan nuevos aires en España para la educación basada en las ideas democráticas, ya que se cree en la libertad y en los beneficios que conlleva; por otra parte, se propone una educación que desarrolle el espíritu cívico de los estudiantes y, gracias a los intelectuales simpatizantes con el régimen, se fomenta la ciencia en contacto con Europa. Urge la preparación de un nuevo modelo educativo que encontrará no pocas dificultades para su puesta en práctica, dada la situación: falta de medios, enfrentamientos de tipo ideológico, precariedad en la estructura administrativa y aplicación de un liberalismo más bien teórico a una sociedad no preparada para ello. Esa política educativa se cimenta sobre la Ley de Libertad de Enseñanza de 21 de octubre de 1868. En ella se deroga la normativa neocatólica de la etapa anterior, se crean nuevos centros, se implanta la libertad de cátedra y se da libertad al alumnado en cuanto a la manera de hacer los estudios.

(1) Ibidem, Pág. 283

(2) Ibidem, Pág. 301

Sobre la base de la renovación, que comenzara en 1845, los revolucionarios empiezan a dar pasos hacia la libertad de enseñanza. La libertad de cátedra se basa en el principio de la libertad individual, así como en la confianza depositada en la ciencia y en el contraste de opiniones como el auténtico medio de acercamiento a la verdad. El mejor efecto es, en este sentido, la libertad de creación de centros, al objeto de acabar con el monopolio del Estado; se cree que una enseñanza estatal podría perpetuar sus errores hasta transformarlos en dogmas, sin posibilidad de discusión. La nueva ley dejará paso a una situación en la que se conserva la enseñanza pública, pero en armónica convivencia con la privada.

Otro aspecto de la libertad de enseñanza es la diversificación en cuanto a iniciativa, ya que se reconoce a las corporaciones locales para fundar centros de enseñanza, y en cuanto a contenidos, conduciendo el pluralismo a los centros gracias a la libertad de cátedra y a la elección de métodos, libros de texto y elaboración de programas. El objetivo, según Federico Sanz Díaz, no es otro que *“devolverle al profesor oficial su dignidad, gravemente deteriorada en años anteriores.”* (1)

Esta política no fue correspondida por la docencia privada con un nivel de actividad que invitase a la aludida pretensión de futuro predominio. La enseñanza pública, en cambio, salió beneficiada. La libertad de cátedra trajo consigo una liberación del profesorado; además, las autoridades académicas se preocuparon por la promoción de la enseñanza pública. En 1868, Fernando de Castro, a la sazón Rector de la Universidad de Madrid, propuso a los institutos una serie de iniciativas que abarcaban la mejora en el campo pedagógico, la potenciación de las actividades extraacadémicas y la atención a la convivencia entre el profesorado. Aun así, la medida no tuvo el éxito que se esperaba:

(1) Ibidem, Pág. 317

“Los presuntos beneficiarios de la libertad de enseñanza no aportaron, pasado el entusiasmo inicial, la constancia ni el esfuerzo creativo que las nuevas condiciones legales permitían y aun promovían.” (1)

Respecto a la enseñanza pública, el Decreto de libertad de enseñanza tuvo su continuación en un nuevo plan de estudios no sólo para la Segunda Enseñanza, sino también para las Facultades de Ciencias y de Filosofía y Letras. Si bien fue pensado como provisional, en realidad duró mucho más de lo que se esperaba. El plan de 1868 consideraba la enseñanza como algo fundamental en la nueva situación. Se pretendía poner en marcha una nueva ley que siguiese los principios revolucionarios y sustituyese a la de Moyano. Un espíritu de renovación presidía las intenciones de los gobernantes; las ideas de democracia y libertad impulsaban el interés por la educación del individuo. El Ministerio advirtió sobre la dificultad de un cambio tan radical en la enseñanza. La realidad fue que, en la política educativa, las intenciones iniciales fueron encontrando dificultades mientras que el espíritu renovador decaía. Todo el esfuerzo de los revolucionarios recibiría un impulso años más tarde (1873) gracias a los republicanos, que intentaron, sin éxito, una reforma de mayor calado.

El Plan de 1868 se resumía en tres puntos. En primer lugar, estaba orientado hacia la formación del ciudadano como objetivo único de la Segunda Enseñanza; no tanto la preparación para los estudios universitarios como una educación necesaria para no vivir aislados de la sociedad. Otro aspecto fundamental era la libertad del alumnado a la hora de elegir los cursos, un principio pronto revisado por su inviabilidad práctica. Por último, la bifurcación en dos ramas de estudio, que incluía nuevas materias. Sanz Díaz desarrolla estas características en su tesis, que citamos varias veces en este apartado (2).

(1) Ibidem, Pág. 321

(2) Op. Cit., Pág. 327 ss. Los actuales estudios de ESO nos remiten de manera muy clara al primer punto.

El Plan de 1868 supuso una importante renovación en la segunda enseñanza con la división en dos ramas de estudio: una de ellas, que incluía el Latín, seguiría la línea ya existente; la otra, que excluía dicha lengua, configura ese aporte renovador al que nos referimos. Los objetivos eran claros: la adecuación de las enseñanzas a la realidad de la vida moderna y la formación de los ciudadanos.

La opción con Latín presentaba una radical reducción del número de horas en esta materia, gracias a la importancia que los krausistas, inspiradores del Plan, concedían a las Ciencias frente a la educación clasicista. Por otra parte, se incluye como asignatura nueva la Fisiología e Higiene (de clara inspiración krausista, importada a su vez de las corrientes pedagógicas europeas) y se aumenta el tiempo dedicado a la Historia.

La opción sin Latín pretendía situar la segunda enseñanza en España a la altura que tenía en otros países europeos; su deseo era impulsar el conocimiento intelectual para aplicarlo al progreso no sólo científico, sino también artístico y literario. Desaparecía el Latín en beneficio del estudio en profundidad de la Lengua Castellana (como instrumento de comunicación hablada y escrita), de su Literatura y de las Ciencias. Además, se extendía el estudio de la Historia, complementada con el Arte en España, así como la Filosofía (impulsada por los krausistas), que sería uno de los centros esenciales en la formación del alumnado, como elemento de conocimiento del hombre y cultivo de la autoconciencia y el desarrollo del espíritu en una etapa crucial para el desarrollo de la personalidad. Por otra parte, llama la atención la desaparición de los idiomas en un plan que pretende abrirse a Europa. Además, se contempla el Derecho como algo esencial en la convivencia en sociedad, al objeto de conseguir la integración social de todos los ciudadanos desde la enseñanza, con la incorporación de la juventud. Finalmente, se introduce una materia nueva de Agricultura, Industria y Comercio para

acercar al alumnado a la actividad productiva, a la realidad, y así contribuir al desarrollo de las fuentes de riqueza del país, una idea importada de la Ilustración.

Durante la Primera República (1873) se pretendió abordar la cuestión de manera rápida. El Gobierno aprueba, sin pasar por el poder legislativo, los llamados Decretos de Chao de 2 y 3 de junio de 1873, en los que se daba nueva forma tanto a las Facultades como a los estudios secundarios. La táctica resultó ineficaz: la prensa y las Cortes atacaron los decretos, lo que provocaría el aplazamiento de su aplicación por parte del Gobierno, la propuesta de las Cortes para ser declarados sin efecto y, más tarde, la suspensión.

Dadas las dificultades para materializar la reforma, el Ministerio de Fomento propuso a las Cortes un Proyecto de Ley que era una copia de los Decretos de Chao. No fue discutido en las Cortes y, de esta manera, la posibilidad de una reforma educativa quedó truncada; siguieron en vigor los principios del Plan de 1868. El novedoso Plan sin Latín, apenas implantado, encontró dificultades entre el profesorado y entre el propio alumnado para su introducción (1); su implantación sería mínima. Sin embargo, fue el Plan con Latín, similar a los anteriores, el que se adoptó durante el período republicano. En rigor, la reforma de 1868 fracasó por una ausencia de firmeza en su aplicación práctica: *“la falta de decisión en la reforma de 1868 que, por problemas de tiempo y de medios, permitía la ambigüedad de que coexistiesen dos planes de características muy diferentes, lo condenó a la ineficacia posterior, pese a su vigencia legal.”* (2)

(1) Op. Cit., Pág. 345 ss.- Las Diputaciones tenían libertad para impartir ambos planes, pero en la práctica escogían el Plan con Latín, más cercano a lo ya existente. El Plan sin Latín exigía un aumento de profesorado y resultaba extraño a todos por los cambios en los contenidos de las materias. Además, no era fácil encontrar personal preparado para impartirlas. El alumnado debía, en muchos casos, optar por la enseñanza en sus casas o en centros privados; incluso tenían que trasladarse a otra capital para realizar los exámenes. El Plan sin Latín permaneció teóricamente después de un segundo intento de Chao por apoyar la reforma y desapareció en 1880 (durante la Restauración) con la entrada en vigor de un nuevo plan.

(2) Ibidem, Pág. 344

Los planteamientos educativos de los krausistas, ya intentados al principio de la Revolución, refuerzan su aparición durante la Primera República y, por tanto, su fracaso será también mayor. Pretenden imponerse con la idea de un solo plan de estudios radicalmente distinto al anterior. Lo hicieron de dos maneras distintas: a través de los mencionados Decretos Chao de 2 y 3 de junio y del Proyecto de ley de Instrucción Pública de 18 de agosto.

Los Decretos Chao, suspendidos durante el gobierno de Castelar, fueron preparados por Juan Uña, a la sazón Director General de Instrucción Pública, quien contó con la colaboración de Giner de los Ríos y Fernando de Castro. Se pretendía un mayor acercamiento a Europa desde una importante regulación de las enseñanzas, orientadas a la preparación cultural de la persona. Abarcaban, por una parte, la reorganización de la Facultades de Ciencias y de Filosofía y Letras (sólo en Madrid, ya que los presupuestos no alcanzaban para cubrir sus objetivos de dotación de profesorado y medios); por otra, la reordenación de las materias en enseñanza secundaria, similares al antiguo Plan sin Latín de 1868. Los krausistas consideraban que la Filosofía era fundamental en el proceso educativo, lo mismo que el Derecho, y así lo mostraron en su propuesta. Aparece la Tecnología, que será una versión de la antigua asignatura de Agricultura, Industria y Comercio. Introducen asignaturas complementarias no obligatorias como Música, Dibujo y Gimnasia e Higiene. Por último, completan el plan con el estudio de dos idiomas modernos como condición para pasar de un nivel a otro (Francés para el ingreso en la Segunda Enseñanza y Alemán para el acceso a ciertas facultades), aunque esta medida era más bien utópica.

Este planteamiento se cimentaba en la idea de una **instrucción integral** basada en un nuevo humanismo y un interés por las ciencias. Para ello, al simple fin formativo de la etapa anterior se le añadió el de preparación para las carreras superiores. En resumen, se

incrementa bastante el estudio de las Ciencias y se reduce el tiempo dedicado a las Letras, aunque sólo a costa del Latín; las asignaturas complementarias enriquecen el plan de estudios; por último, la Religión se trata bajo una visión filosófica no confesional (Teodicea). No se suprime, aunque sí se aparta del carácter confesional con que se estudiaba en los planes previos al de 1868. Además, se mantiene la Ética.

La reforma de los krausistas fue criticada, si cabe, con cierta razón desde un punto de vista práctico. Se le achacó la dureza del examen de ingreso (se exigían los conocimientos de la Primera Enseñanza Superior) y el excesivo número de asignaturas. Aparte, la escasez de Escuelas primarias Superiores en las que cursar lo que se requería para el examen de ingreso dificultaba en gran medida el acceso a la Enseñanza Secundaria de una gran cantidad de alumnado. Sólo podían presentarse al examen los que vivían en localidades grandes (de más de 10.000 habitantes, según la Ley); sólo ellos tenían acceso a la Primaria Superior, o en su defecto, los que pudieran pagar un profesor privado. Esta situación rompía con la idea de extender la Secundaria a un mayor número de alumnos. Además, se pedía un conocimiento del Francés, idioma que no figuraba en la Primera Enseñanza, con lo que se demandaba su estudio a nivel particular, lo que resultaba imposible para el alumnado de localidades pequeñas. Respecto a las asignaturas (23 en seis años), lo verdaderamente importante no es el número, sino el tiempo que ocupan: una media de 24,5 horas semanales, con lo que la crítica en este aspecto no se sostenía. El número de asignaturas no correspondía, como se hizo creer, a un pretendido alargamiento de los estudios de secundaria.

Un movimiento de protesta sucedió a la publicación de los Decretos. Universidades, Institutos y corporaciones científicas se sumaron a él. No se aceptaba la posibilidad de suprimir las Facultades de provincias, aunque ello formase parte de un proyecto general de reorganización de la enseñanza. Por lo que respecta a la reorganización de la segunda

enseñanza, la polémica estaba servida en los Institutos. Resultaba desconcertante la posibilidad que tenían las Diputaciones para cerrarlos; en segundo lugar, se rechazaba el plan por su visión nueva y moderna de la enseñanza; por último, tampoco era aceptado el sistema de acceso y distribución de las cátedras. En el primer caso, aparte de no respetar la ley, la medida suponía una actitud incoherente con el principio de libertad de enseñanza que defendían los krausistas. La resistencia a la renovación de las asignaturas había surgido aparentemente por un cambio en su nomenclatura, pero en el fondo latía un rechazo a la nueva orientación que se les daba. No era otra que la de modernizar sus contenidos científicos, idea fácilmente rechazable si se le argumentaba la pretensión de imponer unos principios muy concretos: el krausismo. Todo respondía, en el fondo, a un rechazo de más largo alcance, según afirma Sanz Díaz: *“el antikrausismo militante (...) contribuyó a que el único intento serio de renovación de la enseñanza oficial quedase abortado en sus orígenes.”* (1)

La Universidad de Madrid, centro de la influencia krausista, fue también centro de discusiones. Los argumentos de Giner de los Ríos y Salmerón no convencieron: sólo siete votantes defendían la reforma.

Los krausistas, como veremos, fueron separados de sus cátedras. La Institución Libre de Enseñanza surgirá en 1875 como alternativa a los estudios oficiales, teniendo en cuenta que sus inspiradores habían intentado, sin éxito, poner en marcha un proyecto de reforma de la enseñanza secundaria oficial abierto a Europa, a sus movimientos intelectuales y culturales. Citando una vez más a Sanz Díaz, *“acaso su amargura no procediese sólo de ver lesionados sus derechos, sino de haber fracasado rotundamente en su propio medio docente cuando el Gobierno les era favorable.”* (2)

(1) Ibidem, Pág. 376

(2) Ibidem, Pág. 379

2.2.- La Institución Libre de Enseñanza: un modelo educativo liberal

2.2.1.- Introducción

Hacia finales del siglo XIX, España sufría serios problemas económicos y sociales, que se traducían en un campesinado pobre, una industria raquítica y unos obreros con salarios bajos. Esta situación se agravó con el desastre del 98. Como contrapartida, surge una conciencia de denuncia de los males que afectan al país y, a la vez, un deseo regeneracionista, apoyado por la ILE desde sus principios ideológicos y pedagógicos.

La Institución Libre de Enseñanza fue fundada en 1876 como un centro de enseñanza de corte liberal. La iniciativa partió de una decisión tomada por Francisco Giner de los Ríos junto a Gumersindo de Azcárate y Nicolás Salmerón. Todos ellos seguían la filosofía de Friedrich Christian Krause (1781-1832), introducida en nuestro país en 1843 por el profesor Julián Sanz del Río (1814-1869). Ahora bien, debemos buscar la causa próxima de su origen en la situación de tensión que se dio en el reinado de Isabel II entre el Gobierno y los krausistas y, más tarde, en los problemas surgidos en la restauración borbónica durante la monarquía de Alfonso XII.

Todo empezó porque Emilio Castelar (quien fuera el último presidente de la Primera República en 1874) escribió contra la iniciativa de la reina de enajenar los bienes del Real Patrimonio para dar una tercera parte al Erario; inmediatamente fue privado de su cátedra. A ello siguió una protesta de los profesores krausistas, que tuvo como consecuencia la destitución de dos de ellos.

Por otra parte, el talante liberal de la Ley Moyano no agradaba al clero. En 1864, el obispo de Tarazona escribió una carta a la reina Isabel para pedir que los obispos examinasen los libros de texto y que fueran separados de sus cátedras todos los que negasen lo espiritual, lo divino. Entre enero de 1864 – la orden de formar expediente a Castelar tuvo lugar el día 20 de marzo de 1865 – y enero de 1868 tuvo lugar la llamada

Primera Cuestión Universitaria: el marqués de Orovio, a la sazón ministro de Fomento, destituye a Sanz del Río, Salmerón y Fernando de Castro por negarse a firmar un manifiesto que, a su juicio, atentaba contra la libertad de enseñanza. Giner envió un escrito al ministro de Fomento como protesta y fue suspendido de empleo y sueldo.

El fin del reinado de Isabel II llegó en septiembre de 1868. La revolución (llamada “la Gloriosa”) supuso un alivio para estas personas. En la tesis doctoral de Ángel Serafín Porto Ucha se precisa el momento de cambio: “*por un Decreto de 21 de octubre de 1868, se estableció la más absoluta libertad de cátedra respecto a doctrina, libros de texto, métodos de enseñanza.*” (1) Se repuso a los profesores destituidos y suspensos, quienes se ocuparán del Decanato de la Facultad de Filosofía, el Rectorado de la Universidad de Madrid, la Asociación para la Enseñanza de la mujer y otras tareas.

Pero no todo iba a ser fácil. Salmerón, a la sazón presidente de la República, renunciará a su cargo en 1874 tras negarse a firmar unas sentencias de muerte, lo que muestra un desequilibrio entre las teorías racionalistas y la realidad de la sociedad española.

El problema anterior se agravó con la *Segunda Cuestión Universitaria*. En 1875 se restaura la Monarquía con la subida al trono de Alfonso XII. Orovio publica un decreto de 26 de febrero de ese mismo año en el que vuelve a entrar en vigor una antigua Ley de 1857. Dirige, además, una carta a los rectores de las universidades en la que aconseja no enseñar nada que sea contrario al dogma católico ni atacar a la Monarquía constitucional, y no descuidar la disciplina, el orden y la buena educación. Las medidas de control de la enseñanza superior exigidas por el ministro – textos oficialmente autorizados, sometimiento de los programas a la aprobación del Gobierno – provocaron nuevas protestas por parte de los krausistas.

(1) PORTO UCHA, Ángel Serafín, *La Institución Libre de Enseñanza en Galicia*, Sada-A Coruña, Edicións do Castro-Historia, 1986, Pág. 64

La respuesta del Gobierno fue clara: por Real Orden de 20 de abril de 1875, Salmerón, Giner y Azcárate fueron destituidos y confinados, respectivamente, en Lugo, Cádiz y Cáceres, lo que ocasionó no pocas protestas por parte del colectivo docente en general; aparte, Giner fue recluido en prisión militar. La correspondencia que mantuvieron no fue en absoluto infructuosa, ya que en su contenido se albergaba la idea de crear una entidad en la que pudieran ejercer sin problemas. Ahí radica el auténtico origen de la Institución Libre de Enseñanza.

La libertad de enseñanza no entraba en los presupuestos de la nueva ley. La enseñanza estatal fue defendida por los conservadores, y los krausistas tuvieron que conformarse con la fundación de un centro privado, que no podía llamarse Instituto ni Universidad. Además, el alumnado debía examinarse en centros oficiales.

La primera Junta de Accionistas tuvo lugar en mayo de 1876. Entre el colectivo de fundadores estaban, junto a los krausistas, nombres como Francisco Pi y Margall o Ramón de Campoamor. Las clases dieron comienzo el 29 de octubre de 1876 en el número 9 de la calle Esparteros.

Inicialmente la ILE se ocupó de la enseñanza secundaria y superior. Seguía los principios de neutralidad religiosa y política y la independencia total del Estado en materia de credo religioso o idea filosófica. Así se confirma en sus Estatutos: *“La Institución Libre de Enseñanza es completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político; proclamando tan sólo el principio de la libertad e inviolabilidad de la ciencia, y de la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquiera otra autoridad que la de la propia conciencia del profesor, único responsable en sus doctrinas.”* (1)

(1) Cf. *Estatutos de la Institución Libre de Enseñanza*, Artículo 15, en http://personal.us.es/alporu/legislacion/estatutos_institucion_libre.htm

En el curso 1878-79 se incluyen los estudios de primera enseñanza; por otra parte, se abandona la enseñanza universitaria debido a las pérdidas económicas. En 1882, ante la falta de medios y de reconocimiento oficial de los estudios por parte del Estado, Giner decide centrarse en una escuela de niños. Dado que su objetivo era formar hombres, el ideario de la ILE otorgaba primacía a la educación sobre la enseñanza, y basaba su metodología en la llamada “escuela activa”. (cf. apartado 2.2.3 de este trabajo)

Francisco Giner de los Ríos y su alumno Manuel Bartolomé Cossío impulsaron la creación de centros estatales dedicados a la renovación de la cultura en nuestro país. A ellos debemos, entre otros muchos, la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, la Residencia de Estudiantes (una para chicos y otra para chicas), el Instituto-Escuela de Segunda Enseñanza, el Instituto de Investigaciones Biológicas Santiago Ramón y Cajal, etc. Gracias a la iniciativa de Cossío, el Gobierno de la Segunda República puso en marcha las llamadas “Misiones Pedagógicas”, una suerte de acercamiento de la cultura en sus más diversas manifestaciones (pintura, música, teatro, bibliotecas) a los pueblos de España (cf. apartado 2.3 y capítulo 4).

Por otra parte, los sectores más reaccionarios siempre estuvieron en contra de los institucionistas. Con la guerra civil (1936-1939) se cerró la ILE y el Estado se apropió de sus bienes, que le fueron devueltos tan sólo después de la Constitución de 1978. Identificada con la España liberal y con la idea de construir una sociedad más racional, ética y humana, la Institución Libre de Enseñanza no volvió a abrir sus puertas.

Intentamos acercarnos en los siguientes apartados a los principios de la filosofía krausista que inspiraron a Julián Sanz del Río y posteriormente a Francisco Giner de los Ríos para adentrarnos a continuación en los principios pedagógicos de la ILE, base importante para el desarrollo y aplicación de una idea de educación liberal fundamentada en la tolerancia, así como en una pedagogía activa.

Como colofón, citamos unas palabras de Francisco Giner de los Ríos, quien afirmaba en su libro *Educación y Enseñanza* (1933) que “*la obra sagrada de la educación nacional (...) está por cima de las más hondas divergencias, y pudiera y debiera ser labor común, a que todos los hombres de buena voluntad coadyuvasen con análogo espíritu en fraternal alianza.*” (1) Toda una declaración de principios.

2.2.2.- La filosofía krausista

Como ya hemos anotado, será Julián Sanz del Río quien introduzca en España las ideas de Krause (2). Su adaptación a la realidad española, unida a una elaboración de los planteamientos filosóficos de pensadores como Hegel y Fichte (representantes del idealismo alemán), constituyen la base ideológica de la ILE.

Se pretendía buscar una doctrina política liberal que sirviera como arranque de un proceso regenerador en nuestro país. Heinrich Ahrens, un exiliado alemán y discípulo de Krause, imparte en 1833 en la Sorbona un *Curso de Derecho Natural, o Filosofía del Derecho*, publicado en París cuatro años más tarde y traducido a nuestra lengua en 1841 por un amigo de Sanz del Río. Lejos de ofrecer la visión histórica del Derecho como norma absoluta, Ahrens propone que esta ciencia debe estar cimentada sobre una base moral. Para Krause – y para Ahrens – el Derecho es “*el conjunto de las condiciones exteriores de que depende el destino racional del hombre y la humanidad.*” (3)

(1) GINER DE LOS RÍOS, Francisco, *Educación y Enseñanza*, Madrid, Obras Completas-Tomo XII, Espasa-Calpe, S.A., 1933, Pág. 29

(2) Karl Christian Friedrich Krause (1781-1832) fue un filósofo alemán que defendía las distintas facetas de lo humano, como la ciencia y la educación, y fue pionero en la reivindicación de la igualdad de derechos entre el hombre y la mujer, de los niños y de la naturaleza.

(3) Citado en RODRÍGUEZ DE LECEA, Teresa, en VV.AA., *La Institución Libre de Enseñanza*, Información y Revistas, S.A., 1985, Apartado III.- Presupuestos filosóficos: El Krausismo, en www.almendron.com, Pág. 11 (paginación propia, al tratarse de un documento de Internet)

Este modelo fomenta y refuerza la labor de asociaciones que tienen como misión el cumplimiento de los fines de la Humanidad: el religioso, el científico, el artístico, el industrial, el moral y el jurídico. Se favorece la comunicación entre las distintas clases sociales, lo que supone un empujón para los gobernantes de ideología liberal, dado que se vivía en una sociedad encasillada en clases y sin posibilidad de relacionarse.

Sanz del Río viaja a Alemania en 1843 para estudiar las doctrinas que han convertido a ese país en una potencia y más tarde europeizar el pensamiento en nuestro país. Visita a Ahrens en Bruselas, y éste le plantea una primera cuestión: ¿qué es Filosofía?. La respuesta no es otra que el planteamiento básico de Krause: *“la investigación ordenada y razonada de las causas sucesivas, de los hechos que están al alcance de nuestro conocimiento, y el conocimiento por medio de estas causas de una causa suprema.”* (1)

A partir de estas experiencias, Sanz empezará a elaborar una filosofía que, basada en las ideas de Krause, se configurará como personal, y que denomina “krausista”. Durante veinticinco años dará forma a aquellas ideas para su aplicación en nuestro país. La esencia del sistema es la actitud moral, lo que será su denominador común.

Es primordial el acercamiento a la teoría krausista del conocimiento. Considera que ciencia y realidad se yuxtaponen. Por otra parte, para el filósofo, surgen junto al Yo algunos elementos (lo intelectual, lo corporal, *“lo otro”*) que se muestran ante su razón, pero que no aparecen como fundados. La aparición de *“lo otro”* sugiere un Fundamento superior, un Ser Fundamento y a su vez no fundado; para Sanz del Río y desde una intuición de tipo intelectual, este Ser Fundamento es el Absoluto, Dios. Aunque esa *intuición* sea criticable desde la lógica del proceso, Sanz, al igual que otros pensadores europeos, es un racionalista que se confiesa creyente.

(1) Citado en Ibidem, Pág. 12

La filosofía krausista considera que el acto de creación se dio de una vez, y que la presencia divina se da en el estudio del proceso histórico de la Humanidad. Por tanto, se hace necesario en las personas el cultivo de la razón humana para alcanzar la madurez y conciencia necesarias para que el sentimiento religioso no sea una superstición.

La concepción del Ser-Dios se entiende como un ser orgánico, esto es, contiene la unidad de la esencia y la pluralidad de formas. La idea de organismo se proyecta, desde los principios filosóficos del krausismo, a las ciencias de la Moral, el Derecho y la Filosofía de la Historia.

En primer lugar, se plantea el problema de la libertad desde una perspectiva moral, expresado en la frase *“haz el bien por el bien mismo”*. (1) Dios no interfiere en las vidas humanas para proporcionarles bienes o males. Por otra parte, Dios no es el bien supremo al que debe aspirar el hombre; tanto la voluntad de Dios como la de las personas deben dirigirse hacia un único bien.

La ciencia del Derecho trata el concepto de justicia, que surge de la llamada noción de condicionalidad, basada en la relación de coexistencia entre los seres humanos y la determinación recíproca que se da entre ellos. Dios, como ser infinito, es absolutamente justo; el Derecho se basa en esa justicia, expresada en un conjunto de condiciones gracias a las cuales la Humanidad pueda cumplir y realizar su destino racional. Un Estado se constituye cuando un grupo de personas se reúne para realizar ese Derecho. La relación entre esas personas debe permitir la libertad individual, así como el libre desarrollo. Con el ejercicio de las libertades (de enseñanza, de asociación, de comercio, etc.) se irá conformando el llamado “Estado cosmopolita”, definido por Sanz como el fin a conseguir por la Humanidad.

(1) Citado en Ibidem, Pág. 16. Se trata de un principio basado en el pensamiento kantiano.

Por último, la Filosofía de la Historia “*como explicación del tiempo y el camino que la Humanidad ha de seguir para cumplir su propio proyecto.*” (1) La Humanidad, para el krausismo, ha pasado por tres Edades y está a punto de alcanzar la plenitud. La primera es la edad de germen o edad primitiva: el hombre es protegido por seres superiores, pero desconoce su misión de relación con Dios. Es inocente y la sociedad no constituye un Estado propiamente dicho. La segunda edad se divide en tres estadios. En ella, el hombre tiene consciencia de su relación con Dios. El primer estadio es el politeísmo y la tiranía la forma de gobierno. En el segundo, el monoteísmo, se empieza a cuestionar la tiranía como ejercicio de poder. La intolerancia predomina sobre la libertad de expresión y de ciencia, que empezarán a abrirse paso en el tercer estadio. La importancia de este tercer estadio es tal que, a partir de él, los seres humanos comprenden la necesidad de cultivar todos los aspectos del hombre para estar plenamente realizados: se considera importante el desarrollo paralelo del cuerpo y del espíritu. También se desarrolla la ciencia, que posibilita el bienestar material y moral de las personas, y éstas comprenden su verdadera relación con el Ser Supremo sin mermar su dignidad.

Esta idea de la Historia concibe al hombre en cualquier época como un ser absolutamente digno, bueno y bello; todos los hombres son iguales ante Dios. Por tanto, es necesario estudiar la historia de la humanidad desde esta concepción, íntimamente ligada al auge de los estudios sociológicos y antropológicos de fin de siglo. Por último, se considera que la ciencia y la razón deben ser el principio supremo de las relaciones entre los hombres. De aquí surge la intención de encontrar un nuevo modelo de hombre que sea capaz de sacar adelante ese proyecto.

(1) Ibidem, Pág. 18

2.2.3.- Los principios pedagógicos de la Institución

En el verano de 1878, Rafael Torres Campos visitó la Exposición Universal de París con la idea de estudiar la nueva pedagogía europea. Teresa Rodríguez de Lecea, una autoridad en materia de estudios sobre la ILE, afirma: *“Allí confirma éste – Torres Campos – que el método intuitivo de Pestalozzi y Fröebel (...) es el método utilizado por las modernas escuelas europeas. La ausencia de exámenes y libros de texto, el estudio directo de la realidad, el respeto a la intimidad y a la autonomía del estudiante que Giner practicaba en sus clases universitarias se ven allí ampliados y desarrollados en el terreno de la segunda enseñanza.”* (1)

Será en 1876 cuando nazca la ILE, como consecuencia de la llamada *Segunda Cuestión Universitaria*. Se ponía en juego la libertad de cátedra y la inviolabilidad de la conciencia científica; se exigía firmar adhesiones a la monarquía como forma de gobierno, a la religión católica, a las reglas de la sana moral o al atenerse a programas y libros de texto. Algunos profesores no aceptaron estas imposiciones, y fueron expedientados, desterrados y suspendidos de sus respectivas plazas como catedráticos.

Precisamente la idea principal de estas personas era la defensa de la libertad de enseñanza, fundamentada en el liberalismo (sociedad civil no vinculada al Estado). Para preservar su libertad, los institucionistas no aceptaron subvenciones oficiales; tampoco solicitaron homologación o convalidación de sus enseñanzas, ya que su proyecto educativo era pragmático. Buscaban la independencia de la investigación científica y de la función del profesor.

(1) Ibidem, Pág. 5. Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), pedagogo suizo, se distinguió por su espíritu humanitario; defendía la humanización del hombre como finalidad propia de la educación. Friedrich Fröebel (1782-1852), alemán, apoyaba el desarrollo del niño por medio de la actividad y del juego. Pretendía que el niño jugase en contacto con la naturaleza, buscaba una integración entre la escuela y la familia y rechazaba todo tipo de coacción.

El proyecto pedagógico de la ILE pretendía una transformación sustancial del país; una nueva concepción del mundo centrada en una nueva concepción del hombre, del ser humano. Se trataba de formar personas que se desarrollasen bajo el prisma de un humanismo integral. Sólo desde la óptica de la educación sería posible la transformación del país. Francisco Laporta sintetiza los rasgos del individuo ideal: *“habría de tratarse de hombres cultos, de ciencia rigurosa, con íntimo sentido religioso, integridad moral, austeridad, solidaridad humana, sensibilidad artística, salud física, solidez de carácter, amor y comunión con la naturaleza, elegancia y corrección en las maneras y, además, por supuesto, comprometidos moralmente en la reforma.”* (1) Para los institucionistas, ese ideal era inherente a la propia naturaleza humana, en cada persona, y sólo las circunstancias que vivían impedía su desarrollo. En suma, intentaban que ese ideal de persona despertase en cada individuo.

Aplicando este principio a la enseñanza, lo primordial era formar maestros con un claro sentido de su misión en la educación. Según Giner de los Ríos, los elementos importantes que todo docente debe tener son: el cumplimiento de sus deberes, la honradez, el amor a la verdad, la dignidad de carácter, el sentido para la enseñanza y para la vida, y la vocación profesional. Si el maestro era el punto de referencia, no lo era menos la lucha por dignificar su figura, su formación y su potenciación. Desde luego, los institucionistas no contemplaban un modelo de maestro rutinario, sino otro bien distinto: debía ser poseedor de una buena cultura, tener talante investigador, ser éticamente ejemplar, entregarse vocacionalmente a su labor, ser sensible a los hechos estéticos y correcto en sus maneras. Siendo coherentes con este planteamiento, no aceptaban las oposiciones como medio de acceso a la enseñanza.

(1) LAPORTA, Francisco, en VV.AA., *La Institución Libre de Enseñanza*, Información y Revistas, S.A., 1985, Apartado IV.- Fundamentos de la Pedagogía Institucionista, en www.almendron.com, Pág. 20

El otro polo importantísimo para el modelo educativo de la ILE era el niño, al que profesaban el máximo respeto, ya que en él radicaba el germen de la libertad y racionalidad naturales; además, cada niño es un individuo único, original e irrepetible. En este sentido, no imponían unas creencias religiosas, aunque ellos sí eran creyentes; confiaban en que el individuo, gracias al ejercicio de su libertad, podría descubrir por sí solo un conjunto de verdades.

Esta confianza en la naturaleza humana deriva en la idea de tolerancia, de libertad de conciencia. De esta manera, la educación liberal se basaba en la libre discusión frente a la imposición de dogmas. Para ellos, esto último iría contra la esencia misma de la fe, que debe nacer por convicción libre. La Institución propone un sentido religioso general de la vida, pero sin decantarse por confesión alguna; un sentimiento de solidaridad humana basado en la pluralidad, para no caer en el rechazo de unos hacia otros.

La relación educador-educando adquiere así una dimensión central; ambos son igualmente importantes. El niño no es una figura pasiva que se supone vacío y receptivo, sino un elemento crucial, junto con el maestro, del proceso educativo. Los profesores de la ILE enseñarán con una pedagogía activa y en contacto directo con la vida; se denomina *pedagogía de la intuición* o *método intuitivo*, términos acuñados por los ya citados Pestalozzi y Fröbel. El método, que procede de estos dos pedagogos, irá enriqueciéndose poco a poco y modernizándose gracias a la labor de Manuel Bartolomé Cossío, uno de los principales exponentes de la Institución.

La intuición es, por tanto, un método de enseñanza activo. El educador, partiendo de las características únicas del educando, va estimulando su desarrollo, pero deja que sea él quien resuelva la situación. Su misión es arrojar luz en el camino que va trazando el propio alumno, apoyando y reforzando su educación; para ello, se vale de elementos presentes en la vida real, como el arte o la naturaleza. No impone un discurso ante un

auditorio de discípulos en silencio, sino que charla, discute, interactúa con ellos, creando en su interior la inquietud por aprender. En palabras de Francisco Laporta, “*No enseñar las cosas, sino enseñar a hacerlas.*” (1)

Cossío, fiel seguidor de este principio, no aceptaba el uso de un libro de texto; para él, un manual de estudio no contribuye a cultivar la curiosidad por aprender; más bien al contrario. Concibe la enseñanza, al igual que Giner de los Ríos, como una incitación a la curiosidad, a la investigación. La experiencia directa con el arte, con la naturaleza, son las fuentes de aprendizaje activo, lejos de un estudio teórico frío y pasivo. Como es lógico, necesitan trabajar con grupos pequeños para desarrollar su pedagogía.

En otro orden de cosas, la pedagogía institucionista contempla el principio siguiente: la escuela, porque es actividad, también tiene que ser vida. Tiene que estar en contacto con la calle, con la vida, no quedarse en la mera artificialidad que se pueda desarrollar entre cuatro paredes. En este sentido, una de las propuestas de los institucionistas es la coeducación. Nada más real que la convivencia y la relación natural entre sexos en la familia o en los juegos. Por tanto, la escuela no debe separar al alumnado por sexos; niños y niñas deben aprender a entenderse en su ambiente escolar. Se considera también que las familias deben cooperar en el proceso educativo de sus hijos e hijas; para ello, la convivencia familiar debe ser una dimensión de la escuela, y ésta una continuación de aquélla. La ILE promovía las relaciones sociales a través de juegos, equipos, etc.

Otro aspecto muy importante de la conexión escuela-vida es el de la extensión de la educación. Se promueven las excursiones al campo, visitas a museos, etc., no como actividades extraescolares, sino como un inicio del aprendizaje a partir de vivencias reales más que de teorías o textos artificiales.

(1) Ibidem, Pág. 24

Los contenidos de la enseñanza en la ILE estaban en consonancia con la visión que del mundo tenían los institucionistas; para ellos, el mundo era una unidad armónica y, por tanto, consideraban que su enseñanza debía ser total, global, indivisible y unitaria. Creían absurda la división en períodos. Pretendían enseñarlo todo en un proceso único y total, ocupándose de todas las dimensiones del conocimiento e intentando desarrollar todas las facultades del hombre.

Para ellos, la enseñanza puramente intelectualista, basada en la acumulación de datos y en el desarrollo de la razón, era objeto de crítica. Es importante el cultivo de la razón, pero siempre en relación con el resto de las facultades humanas. En resumen, ellos distinguen entre instrucción o acumulación de datos y educación o formación total.

La Institución no concedía títulos ni diplomas. Tampoco se celebraban exámenes; no eran necesarios en un sistema educativo que propugnaba un proceso de conocimiento del mundo mediante la razón integrada con respeto en el ser humano. Por otra parte, para Cossío los exámenes eran un sistema corruptor, dado que interferían ese proceso y restaban fuerzas para la mera consecución de un fin exhibicionista y superficial.

Además de la razón, también consideraban las dimensiones ética, estética y física del hombre. En cuestiones de ética no se imponía una disciplina moral; más bien se trataba de vivir en un ambiente de respeto hacia el ser humano, tolerancia con las ideas de los demás, confianza en el diálogo y en la razón, humildad en materia de investigación, austeridad, solidaridad, lealtad y seriedad. Cada persona iba dando forma a su pensamiento desde la coherencia con estos principios. Era importante también la formación del sentido estético: la música, el arte popular, las maneras y otros detalles eran muy tenidos en cuenta por los institucionistas. Por último, no descuidaban la cultura del cuerpo en los juegos, el deporte y la gimnasia; tampoco la destreza manual, que se cultivaba en trabajos de taller.

Aparte las influencias de Pestalozzi y Fröebel, otros antecedentes cruciales para la pedagogía institucionista serán Rousseau en Francia y Jovellanos en España. Del primero cabe destacar su novela *Émile*; en ella, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) defiende la bondad natural del hombre y acusa a la sociedad como causante de su perversión; de ahí la necesidad de reformar la sociedad a través de la educación: *“Todo sale perfecto de manos del autor de la naturaleza; en las del hombre todo degenera. (...) A las plantas las endereza el cultivo, y a los hombres la educación.”* (1) Para él, la educación *“es efecto de la naturaleza, de los hombres o de las cosas. La de la naturaleza es el desarrollo interno de nuestras facultades y de nuestros órganos; la educación es el uso que nos enseñan éstos a hacer de este desarrollo; y lo que nuestra experiencia propia nos da a conocer acerca de los objetos cuya impresión recibimos, es la educación de las cosas.”* (2) Aunque las ideas de Rousseau fueron rechazadas por los pedagogos católicos, la aparición de esta novela en 1762 fue recibida como estandarte de una nueva época en la que se empezaban a poner en práctica por toda Europa las teorías sobre la regeneración social.

Gaspar Melchor de Jovellanos (1744-1811) aboga por la educación moral y social de las personas; para él, un pueblo instruido es un pueblo libre. Rechaza la idea de Rousseau sobre el efecto corruptor de la civilización y cree que una buena educación contribuye a la felicidad y a la perfección del ser humano. En palabras de John H.R. Polt, *“la educación –tanto moral como intelectual- reconcilia el interés y la benevolencia, convirtiendo la busca del bien particular en instrumento del bien común.”*

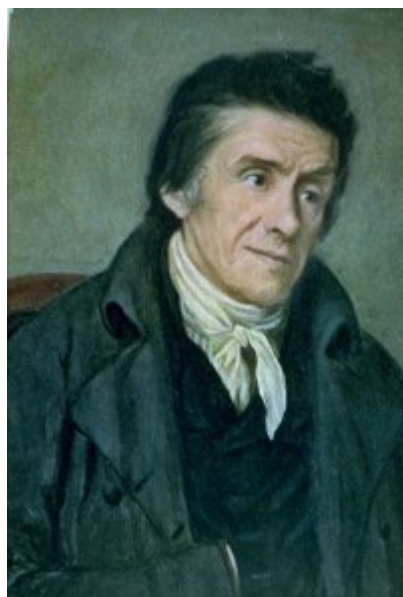
(1) ROUSSEAU, J.J., *Emilio*, Tomo Primero, Barcelona, Casa Editorial Maucci, Págs. 5 y 6

(2) ROUSSEAU, J.J., *Ibidem*, Pág. 7

(3) POLT, John H.R., *Jovellanos y la Educación*, en Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, Alicante, 2004, en www.cervantesvirtual.com



**Retrato de Gaspar Melchor de Jovellanos (1744-1811)
por Francisco de Goya**



**Retrato de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)
por Francesco Ramos**

Jovellanos cree que el teatro puede servir para fomentar la educación. En su escrito sobre la reforma del teatro (1), sostiene que, como espectáculo, es *“el que ofrece una diversión más general, más racional, más provechosa y, por lo mismo, el más digno de la atención y desvelos del Gobierno.”* (2) Entiende que el teatro, frente a otros espectáculos, ofrece la ventaja de *“introducir el placer en lo más íntimo del alma, excitando por medio de la imitación todas las ideas que puede abrazar el espíritu y todos los sentimientos que puede mover el corazón humano.”* (3) Por esta razón piensa que debe ser considerado por el Gobierno como algo más que una diversión pública (en la España dieciochesca del “pan y toros”, reflejada más tarde en la zarzuela homónima de Francisco A. Barbieri); para Jovellanos, el teatro es un espectáculo que puede *instruir y perfeccionar*, o bien *extraviar o corromper* el espíritu de las personas. El Gobierno tiene el deber de velar por un teatro que tenga ese componente educativo; un teatro que acoja, según la idea clásica del “deleitar aprovechando”, *“estos dos grandes objetos: la instrucción y la diversión pública.”* (4) El autor desarrolla su teoría criticando la situación del teatro español en su tiempo e insiste, junto a la dimensión de entretener, en el componente educativo que el teatro puede ofrecer los nobles, a la juventud y, en fin, al pueblo: *“He aquí los dos grandes imperios de la razón y la imaginación; las dos fuentes del deleite y la admiración, abiertas al talento, para instruir agradablemente a toda especie de espectadores.”* (5)

(1) El título original es: *“Memoria para el arreglo de la policía de los espectáculos y diversiones públicas, y sobre su origen en España”*, publicado en parte en JOVELLANOS, Gaspar Melchor de, *Prosa Selecta*, Edición de Ana María Freire López, Barcelona, Área, Colección “Clásicos Comentados”, 2002, Págs. 117 a 136

(2) Ibidem, Pág. 117

(3) Ibidem

(4) Ibidem, Pág. 118

(5) Ibidem, Pág. 124

Volviendo a la Institución, en su documentadísimo trabajo sobre las ideas pedagógicas y la educación lingüística y literaria en la ILE, Rita Mariscal y Antonio Moreno sostienen que la Institución “*representa el intento más serio de renovación pedagógica de cuantos hasta en su época hubieran existido en España.*” (1) La educación en general y la educación lingüística y literaria en particular son dos de los aspectos más destacados de su pedagogía; de esta manera, sus actividades remiten siempre a uno u otro campo.

Sabemos que la ILE se preocupó por la cuestión educativa de su tiempo; los institucionistas, conscientes de los males que afectaban a nuestro país y a las personas, intentaban redimirlos a través de la educación y la cultura, en un claro afán de servicio a la ciudadanía. Especial importancia había cobrado la educación en los Estados europeos del siglo XIX; para el Estado y los intelectuales españoles, ese interés en materia educativa aumentará durante la segunda mitad del siglo. Estaban convencidos de su utilidad para el progreso de los pueblos; además, creían en la educación como posible solución a buena parte de los problemas que venían aquejando al país. La ILE perseguía, entre otros objetivos, “*eleva el nivel cultural de España, europeizar el país y modernizar los métodos, procedimientos y formas de enseñanza.*” (2) Un deseo de constante renovación pedagógica y didáctica será la columna vertebral de la Institución. En el fondo, no fue más que un “*deseo de europeización, nacido en España con el siglo XVIII y sentido de manera especial en el XIX, (...) para acercarse a lo que suponía esa verdadera interpretación racional del mundo que servía de fuente de alimentación a las escuelas transpirenaicas.*” (3)

(1) MARISCAL, Rita, y MORENO, Antonio, *Ideas pedagógicas y educación lingüística y literaria en la Institución Libre de Enseñanza*, Granada, Ed. Grupo Editorial Universitario, 1998 , Pág. 10

(2) Ibidem, Pág. 13

(3) Ibidem, Pág. 91

2.3.- Las Misiones Pedagógicas: un modelo educativo para el pueblo

2.3.1.- Introducción

Una de las realizaciones prácticas que mejor ilustró los principios educativos de la Institución fue, sin lugar a dudas, lo que se dio en llamar “Misiones Pedagógicas”. Vieron la luz el 29 de mayo de 1931, al amparo de una recién nacida Segunda República. Desde la Institución Libre de Enseñanza, su principal impulsor fue Manuel Bartolomé Cossío. Se elaboró un modelo educativo y cultural que hoy podemos valorar como moderno, con base en un principio clave: compensar el desnivel existente entre la vida cultural de las ciudades, con todas sus posibilidades de desarrollo – cines, teatros, museos, bibliotecas, etc. – y la dura vida rural, centrada en los trabajos del campo. Los institucionistas, con Cossío al frente, consideraban que el acceso a la cultura era un derecho, y el Gobierno tenía el deber de extender ese derecho a las familias campesinas. El escritor soviético Liev Tolstoy, en el cuento titulado “La vida en el campo”, construye una crónica sobre la vida en el campo en su país en el siglo XIX; la situación no era muy diferente en la España de los años treinta del pasado siglo. Recogemos algunas frases de dicho cuento: *“hombres y mujeres, niños y ancianos, todos trabajan más, pero mucho más de lo que sus fuerzas les permiten.”* (1) *“El trabajo es excesivo e interesante. Todos se agotan en un supremo esfuerzo. (...) No estaban gordos al empezar los trabajos del estío, pero están flacos al terminarlos, a consecuencia de su dura labor.”* (2) Y añade: *“Es indiferente el lugar y la época en que nos fijemos para observar la vida de los hombres, en Europa, en América, en China, en Rusia.”* (3)

(1) TOLSTOY, Liev, “La vida en el campo”, en *Relatos*, Barcelona, Col. De Bolsillo, Nº. 118, Random House Mondadori, S.A., 2008, Pág. 115

(2) Ibidem, Pág. 117

(3) Ibidem, Pág. 121

Las Misiones Pedagógicas eran, en potencia, un modo diferente de entender la cultura; su materialización supuso, además, la defensa de un ideal de vida: la relación más igualitaria entre las clases sociales gracias al descubrimiento de la cultura y de los valores que contiene. Para conseguir sus objetivos, Cossío se propuso unir diversas voluntades. Creó y presidió el llamado Patronato de Misiones Pedagógicas, que abarcaba varias secciones: las bibliotecas, el Museo del Pueblo, el cine, el Servicio de Música, el Teatro y Coro del Pueblo y el Retablo de Fantoques (títeres). Maestros, inspectores y profesores fueron dignos protagonistas de esta labor. Además, contó con la colaboración de personas que hoy en día son referentes de nuestra cultura, como María Moliner, Rafael Dieste, Alejandro Casona o Eduardo Martínez Torner, entre otros. Intentaremos acercarnos brevemente a cada uno de los servicios mencionados.

2.3.2.- Las bibliotecas

A excepción de Cataluña y Asturias, en nuestro país escaseaban las bibliotecas. Una de las realizaciones más importantes del Patronato de Misiones Pedagógicas fue la distribución de las bibliotecas en las escuelas rurales; en opinión de Eugenio Otero Urtaza, “*la mayor campaña de lectura que jamás se hizo en España*” (1). Se repartieron libros en más de cinco mil escuelas y los primeros gobiernos de la Segunda República crearon dos tipos de bibliotecas: las municipales y las de Misiones Pedagógicas. Los gastos contemplaban no sólo la compra de libros, sino su encuadernación, embalaje, transporte y portes de tren, aparte de otros gastos como la impresión de material para el registro de los libros y marcapáginas, entre otros (cf. Anexo, Apartado 18). No en vano las bibliotecas eran la columna vertebral, la esencia de todo el proyecto de Misiones.

(1) OTERO URTAZA, Eugenio, “ Presentación”, en OTERO URTAZA, Eugenio (Ed.), *Las Misiones Pedagógicas, 1931-1936*, (catálogo de la exposición del mismo título), Madrid, Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales / Residencia de Estudiantes, 2006, Pág. 27

El Patronato consideraba que la función de la biblioteca escolar debía extenderse a todas las gentes, no sólo a los niños. El índice de analfabetismo era muy alto y algunos, que sabían leer, no tenían hábito. En la Memoria del Patronato puede leerse lo siguiente:

“lo que en último término importa no es sólo llegar a traducir los signos escritos, sino despertar el amor a la lectura, llevando libros a las gentes, a aquellas que ahora no van ni irán a la escuela, y haciéndoles con la lectura en alta voz, como hacen las Misiones, gustar los placeres que los libros encierran. Triste es que muchos aprendan a leer y por cerrazón luego lo olviden. (...) no ha de parecer excesiva frivolidad suntuaria (...) el que la nación, en orden de justicia, procure suscitar de nuevo el apetito por leer en los desdichados que por abandono social lo han perdido o crearlo del todo en los aún más pobres, que nunca lo sintieron.” (1)

El material aportado abarcaba diversos temas: literatura universal clásica y contemporánea, historia, geografía, pedagogía, técnicas agropecuarias y biografías. Además, se enviaban pliegos de papel para forrar los libros, así como consejos para su cuidado y fichas para préstamos. A partir de una dotación inicial de unos cien libros, se iban recibiendo periódicamente otros nuevos; la biblioteca se incrementaba y tenía vida propia, ya que el número de lectores era altísimo. (2) El motor de esa vida no era otro que los propios niños, quienes animaban al resto de la familia a leer lo que ellos llevaban. Existía también la figura del inspector de bibliotecas, quien se ocupaba de visitarlas, observar y estimular su funcionamiento y ayudar a los bibliotecarios.

(1) Citado en SALABERRÍA LIZARAZU, Ramón, “Las bibliotecas de Misiones Pedagógicas: medio millón de libros a las aldeas más olvidadas”, en OTERO URTAZA, Eugenio (Ed.), *Las Misiones Pedagógicas, 1931-1936*, (catálogo de la exposición del mismo título), Madrid, Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales / Residencia de Estudiantes, Pág.306

(2) Podemos disponer de datos concretos no sólo sobre el número de lectores, sino también sobre los autores y obras preferidas gracias a la labor de registro realizada por los bibliotecarios, maestros en su mayoría.

Personas como Juan Vicens y María Moliner fueron cruciales en el desarrollo de la labor de Misiones Pedagógicas a través del servicio de bibliotecas. Vicens trabajó como inspector de las bibliotecas municipales que se creaban; visitó más de cien pueblos por todo el país. Por su parte, María Moliner centró su labor de inspección en la provincia de Valencia. Propuso una reforma profunda de las bibliotecas de Misiones con la puesta en marcha de tres tipos diferentes: escolares, rurales con sección infantil (fuera de las escuelas) y mixtas (con mayor número de libros y dirigida a toda la población).

Toda esta labor, muchas veces dificultada por las actitudes de algunas personas, quedó finalmente truncada por una orden publicada en septiembre de 1936 por la Junta de Defensa Nacional, de la que recogemos algunas frases. En ella se disponía *“la incautación y destrucción de cuantas obras de matiz socialista o comunista se hallen en bibliotecas circulantes de las escuelas.”* Tan sólo se permitía el uso de libros con un contenido que *“responda a los sanos principios de la religión y moral cristiana y que exalten con su ejemplo el patriotismo de la niñez.”* Se acusaba al Ministerio de Instrucción Pública de una *“gestión perturbadora para la infancia”*, de *“falso amor a la cultura”* y de *“labor funesta para la educación de la niñez.”* (1)

2.3.3.- El Museo del Pueblo

Para facilitar a los campesinos el disfrute de las mejores obras pictóricas, Cossío encargó a pintores jóvenes la reproducción de algunos cuadros representativos de los pintores españoles más relevantes para trasladarlos de pueblo en pueblo (2).

(1) Citado en SALABERRÍA LIZARAZU, Ramón, Ibidem, Pág.315

(2) Resulta sorprendente ver en una fotografía de la época el traslado en lancha de unos cuadros desde O Pindo hasta Corcubión (reproducida en OTERO URTAZA, Eugenio, *“As Misións Pedagóxicas na España rural republicana”*, en *Eduga, Revista Galega do Ensino*, Nº. 51, Santiago de Compostela, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, setembro-decembro 2007, Xunta de Galicia, Pág. 56. En algunos casos resultaba imposible su traslado.

El Museo del Pueblo fue otro de los aciertos de Misiones Pedagógicas. Las copias fueron hechas por Ramón Gayá, Eduardo Vicente y Juan Bonafé, pero el trabajo no terminaba ahí. Aunque el objetivo era el deleite de los campesinos, a menudo el propio Gayá ofrecía explicaciones sobre las obras, e incluso repartía fotografías de las mismas entre los asistentes. La exposición se acompañaba con música de gramófono (1). Para Cossío, la experiencia estética encerraba un importante valor educativo; además, consideraba que el conocimiento del patrimonio artístico de nuestro país era un legado al que todos los ciudadanos españoles deberían tener acceso. De ahí la importancia que concedía a la labor de difusión que se materializó en las diferentes exposiciones. Se presentaron reproducciones de los más grandes pintores de nuestra historia artística: Goya, Velázquez, El Greco, Murillo, Zurbarán, Sánchez Coello y Ribera.

Cossío deseaba que los misioneros encargados del Museo fueran personas dispuestas a una comunicación fraternal con el pueblo. Le interesaba la *actitud* que debían adoptar los responsables de la misión, ajenos a toda explicación académica o pedante; en una palabra, le importaba más la *persona* que los conocimientos que pudiera tener. Aparte de Ramón Gayá, pensadores como María Zambrano, escritores como Rafael Dieste o Luis Cernuda, y pintores como Urbano Lugrís colaboraron en esta labor.

No todos los pueblos disponían de espacios adecuados y en muchos casos había dificultades de transporte; el Museo se llevó tan sólo a las cabezas de partido y villas grandes. No obstante, se anunciaba su llegada en los pueblos cercanos a través de un cartel o bien de un pregón. Cossío hacía coincidir la presencia del Museo con las fiestas del pueblo, cuando se reunía una mayor cantidad de personas en el pueblo, de manera que la experiencia del Museo, en realidad, formaba parte del programa de fiestas.

(1) El gramófono fue utilizado principalmente, como veremos, por el Servicio de Música. Su función en el caso del Museo era secundaria.

Es interesante ver cómo se preparaba la experiencia estética. Si nos fijamos en las fotografías publicadas, podemos observar que los cuadros iban protegidos en cajas de madera y se transportaban en camiones para luego colgarlos en una sala del ayuntamiento o incluso en la escuela. Sorprende ver cómo en una de las fotografías se muestra el cuadro *Los fusilamientos de la Moncloa*, de Goya, desde el balcón del ayuntamiento en Pedraza (Segovia); al parecer, el techo de la sala no era lo suficiente alto, y por eso optaron por esta solución. Se intentaba crear un ambiente agradable poniendo música de fondo y plantas en la sala, además de cubrir las paredes con sábanas blancas para que los campesinos pudieran ver mejor. En estas fotografías a las que hacemos referencia se observan actitudes serenas, de contemplación atenta, reflexiva si cabe, ante la contemplación de los cuadros.

Para completar la labor, se ofrecían charlas de carácter histórico y técnico sobre las obras expuestas. A veces, incluso se organizaba una sesión para los niños del pueblo, quienes recibían material para pintar sus propias versiones del cuadro que les hubiera causado mayor impresión. Al objeto de mantener vivo el espíritu del Museo, desde el llamado “Servicio de donación escolar”, a partir de 1934 se enviaron copias de cuadros importantes protegidos con cristal para las escuelas.

El Museo del Pueblo gozó de gran acogida por parte del público que lo visitaba. En la *Memoria 1934* se recoge el testimonio de un comentarista anónimo: “*según con todo interés el desarrollo de la sesión, se esforzaban en no perder palabra, y luego, podíamos advertir por sus comentarios y por las palabras que nos dirigían, la huella que en ellos se había dejado.*” (1) Las intenciones de Cossío se materializaron, y él se sintió satisfecho.

(1) Citado en DENNIS, Nigel, “El Museo del Pueblo”, en OTERO URTAZA, Eugenio, (Ed.), *Ibidem*, Pág. 342

2.3.4.- El cine

También podemos disponer de expresivos documentos visuales que reflejan el asombro y al mismo tiempo la felicidad en las miradas de los asistentes a una sesión de cine de Misiones Pedagógicas. Acaso resultaría difícil que en los rostros de aquella gente, curtida día a día por los duros trabajos del campo, se dibujase una sonrisa; el cine, las imágenes en movimiento, sin lugar a dudas, habrían obrado el milagro.

No cabe duda que el cine (o el cinema, si lo preferimos), es una herramienta educativa en tanto en cuanto permite concentrar la atención y la observación a la vez que despierta emociones e invita a la reflexión; en suma, ayuda a la construcción interior de las personas. Todo ello ocurre de una manera casi inconsciente, al fomentar la intuición de los espectadores; al mismo tiempo, es una actividad divertida, por lo que su utilización pedagógica responde al conocido principio de “enseñar deleitando”. Así lo debió de concebir Cossío, y cómo no, sus colaboradores.

Un cineasta como José Val del Omar practicó a fondo esta idea en la obra educativo-cultural que se materializó a través del Servicio de Cinematografía de Misiones Pedagógicas. Val del Omar ejerció como operador, proyccionista y fotógrafo: tomó más de nueve mil fotografías y realizó unos cuarenta documentales. Si bien se han publicado buena parte de las primeras, lamentablemente se han perdido casi todas las películas. Se conservan filmaciones como *Estampas 1932*, que no es sino el documental institucional de Misiones, así como otras que recogen tanto fiestas cristianas (de Semana Santa, por ejemplo) como profanas.

En 1935, viviendo los años de la Segunda República, fundó Val del Omar la Asociación Creyentes del Cinema. Su pensamiento estaba alejado de todo matiz político; tan sólo creía en el cinema como elemento transformador. El principio básico de la mencionada asociación resulta muy expresivo:

“Yo quería fugarme del negro de los libros.

Quería irme hacia la imagen luminosa

Como las mariposas son atraídas por la luz.” (1)

Parece que Val del Omar debió de entender el valor del cinema, salvando las obvias diferencias, como algo similar al encanto del sonido de la flauta en un tradicional cuento infantil. Consideraba que el poder de la “imagen luminosa” era superior al atractivo de un libro, e incluso al interés que podía despertar un maestro. Cabe comparar esta situación con las especulaciones actuales sobre el futuro de la enseñanza en una sociedad dominada por la imagen, por los ordenadores, por Internet, cuando se cree que el fenómeno *clase* podría quedarse obsoleto, e incluso tender a desaparecer, en favor de una enseñanza *online* que ya es una realidad en algunos casos. (2)

Volviendo a nuestro tema, el Servicio de Cinematografía de Misiones Pedagógicas tenía un doble objetivo: por un lado, utilizar la fotografía y el cine para recoger la labor de los misioneros y la vida cotidiana en una España rural; por otro, modernizar este sector del país convirtiéndolo en público, en audiencia cinematográfica, en receptores. A los términos “asombro” y “felicidad” que anotábamos al principio de este apartado al referirnos a las fotografías podemos añadir la apreciación siguiente: “*niños y gentes arrobadas ante la nueva visión que les proporcionaba el cinema.*” (3) La modernización de aquellas personas iba unida a la idea institucionista de elevar su cultura desde una transformación reformadora, pero en ningún caso revolucionaria.

(1) Citado en SÁENZ DE BURUAGA, Gonzalo, “Val del Omar multimístico en Misiones”, en OTERO URTAZA, Eugenio (Ed.), *Ibidem*, Pág. 384

(2) Como ejemplo conocido podemos mencionar la reciente licenciatura *online* en Historia y Ciencias de la Música que se oferta desde la Universidad de La Rioja.

(3) SÁENZ DE BURUAGA, *Ibidem*, Pág. 387

Otro cineasta que trabajó en Misiones Pedagógicas fue Gonzalo Menéndez-Pidal. Concibe lo visual y lo sonoro al mismo nivel que lo escrito; por tanto, las imágenes, la tradición oral y los documentos escritos son para él igualmente válidos. Precisamente el espíritu de Misiones está en sintonía con este principio. Gracias al cinema, los campesinos podían enriquecerse al ver películas y documentales sobre diversos temas, además de entretenerse. De esta manera, su visión de la vida se ampliaba considerablemente; el cine se convertía en una herramienta de acceso a la cultura, al igual que el libro, el fonógrafo, los cuadros o el teatro. Para las mentes poco o nada cultivadas, la película conectaba más con su intelecto que los contenidos teóricos de un libro. No en vano resulta práctico su uso en la pedagogía actual.

El Patronato de Misiones Pedagógicas llevó a buen puerto la utilización del cine por dos canales complementarios: por una parte, era un recurso educativo; por otra, se filmaban películas que venían a ser un documento o testimonio visual de sus realizaciones. Se proyectaban materiales tanto educativos (documentales divulgativos acerca de costumbres nacionales y de otros países, de arte, de paisajes, etc.) como de recreo (dibujos animados y películas de ficción, muchas veces de contenido cómico).

Por último, los misioneros que participaban en la filmación de películas adquirieron, casi sin proponérselo, una formación práctica que les sirvió para plantearse la aventura de ser futuros directores de cine; nos referimos a personas como Cecilio Paniagua o Rafael Gil, que creyeron en la labor educativa de Misiones y trabajaron de forma desinteresada, por puro placer. Ese espíritu idealista y solidario, de entrega, junto con la vivencia directa de la experiencia cinematográfica, fue su pasaporte a la profesionalidad. Más allá de una formación escolástica, estrictamente académica, que permite la obtención de un título, y que en tantas ocasiones invita al recién graduado a “ampliar” – muchas veces a buscar – conocimientos.

2.3.5.- El Servicio de Música y el Coro del Pueblo

La Música, como ya hemos dicho, estaba presente como fondo en las exposiciones del Museo del Pueblo, pero Cossío quería ir más lejos. Se presentaron audiciones de canciones populares que los campesinos podían conocer, así como de importantes obras del repertorio clásico. El material utilizado en la misión (una colección de discos y un gramófono) se entregaba en algunas escuelas. A partir de cierto momento, el Servicio de Música se completó con el de radiofonía.

Uno de sus principales impulsores y colaboradores fue Eduardo Martínez Torner (1) como director del llamado Coro del Pueblo. Habitualmente se presentaba junto a una representación a cargo del Teatro del Pueblo, sobre el que hablaremos más adelante. El coro interpretaba romances y canciones de nuestra lírica tradicional en arreglos del propio Martínez Torner, así como alguna pieza renacentista de corte popular (por ejemplo, *Más vale trocar*, de Juan del Encina). Disponemos de una reedición en formato CD que contiene algunas de aquellas versiones. Sin ánimo de entrar en análisis de calidad, la labor difusora de Torner no se limitó a las actuaciones en plazas; la *Revista de Pedagogía* publicó en su serie “Cuadernos de Trabajo” la obra *Metodología del Canto y la Música*. No ha sido posible acceder al documento mencionado; sin embargo, sí hemos tenido acceso a una reseña publicada en el número 161 de dicha revista, fechado en Mayo de 1935. (2) La frase inicial de la misma revela el talante pedagógico de su autor a la hora de proponer la enseñanza del canto en la escuela:

(1) Eduardo Martínez Torner (1888-1955) era folklorista y compositor. A él debemos, al tiempo que a Jesús Bal y Gay, la preparación de un *Cancionero Gallego*, recientemente reeditado (2007) por la Fundación Pedro Barrié de la Maza en edición facsímil de la publicada en 1973 por la citada entidad.

(2) Gracias a la gran cantidad de material (libros y revistas de su época como estudiante y más tarde profesional de la docencia) que conservaba nuestro abuelo, a quien nos referimos en diversas ocasiones a lo largo de esta Tesis.

“Las canciones de este cuaderno han sido distribuidas según el orden progresivo de dificultades en la ejecución, cosa generalmente no atendida en los repertorios de canto escolar y que, sin embargo, constituye la base de todo método educativo. (...) Entonación y ritmo son la base de una perfecta expresión artística, y el desarrollo paralelo de ambos elementos musicales debe preocupar al maestro desde un principio.” (1)

Volviendo a la actividad desarrollada por el Coro del Pueblo, era habitual realizar las actuaciones en domingo en los pueblos de las provincias más cercanas a Madrid, ya que los cantores eran estudiantes universitarios y el lunes tenían clase. Aprovechaban las vacaciones para realizar giras de varios días y llegar a otros pueblos situados en provincias más alejadas de la capital.

El Servicio de Música también contemplaba, como ya hemos dicho, la presentación de audiciones de música popular de las diferentes regiones españolas y obras de compositores clásicos desde el Barroco hasta los contemporáneos, sin olvidar el patrimonio musical español de los siglos XIX y XX: autores como Chapí, Bretón, Albéniz, Falla, Esplá – quien era, a la sazón, colaborador de Misiones –, Turina y García Lorca (2) formaban parte de la selección. De esta manera, los responsables estaban seguros de estimular la afición musical, así como la formación del público. Creyeron que convenía buscar un apoyo a la formación del magisterio; para ello, un maestro colaborador de Misiones, llamado Pablo de Andrés Cobos, preparó unas fichas informativas que acompañaban a los discos. Martínez Torner escogía las grabaciones y daba instrucciones a Pablo de Andrés para la elaboración de las fichas.

(1) MARTÍNEZ TORNER, Eduardo, “Metodología del Canto y la Música”, en *Revista de Pedagogía*, Madrid, Año XIV, Núm.161, Mayo 1935, Págs. 217 y 218

(2) Federico García Lorca, además de escritor, era pianista y había realizado unos arreglos para voz y piano de canciones populares españolas. Fueron registradas en 1931 por la Argentinita y el propio Lorca para La Voz de su Amo. Este documento ha sido reeditado en 1990 por Sonifolk, S.A. en formato CD.

Del trato entre Martínez Torner y Pablo de Andrés brotó una colaboración interesante, que se tradujo también en la redacción de unas líneas de corte pedagógico que tuvieran la función de facilitar a los maestros el uso eficaz del gramófono. De sus conversaciones surgió otro proyecto: enseñar a los maestros a tocar las canciones populares en un instrumento. Era un trabajo harto difícil, teniendo en cuenta que no sabían música. Torner se comprometió a asumir el reto y Pablo de Andrés puso a su disposición los maestros de su grupo a excepción de uno, que se excusó.

El espíritu de Misiones Pedagógicas en su sección de Música tuvo en Martínez Torner su mayor exponente, al haber trabajado en múltiples facetas, aparte de la supervisión general de las actividades que se realizaron.

2.3.6.- El Teatro del Pueblo y el Retablo de Fantoques

En un bellissimo documento redactado por Cossío (1) se ofrece una definición del Teatro que merece la pena citar:

“La vida que se compone de nuestras acciones, por ser todo lo nuestro y lo más nuestro, es lo que más nos gusta ver representado, es decir, figurado como en un espejo (...); donde todo es fingido, todo es broma, todo es una farsa; y esto es el Teatro: la imagen entera de la vida, la figuración, la representación de lo que somos y de lo que hacemos; la ilusión de la vida, que ya no nos la cuenten, sino que la estamos viendo nosotros mismos y allí mismo pasar representada en aquel momento, y por eso nos gusta, nos interesa y nos enseña tanto.” (2)

(1) Este documento está recogido en OTERO URTAZA, Eugenio (Ed.), *Ibidem*, Págs. 363 a 369. COSSÍO, Manuel Bartolomé, “Significación del Museo”. Solían leerlo los misioneros en la inauguración de cada una de las exposiciones para presentar el Museo del Pueblo; están publicadas en la *Memoria del Patronato de Misiones Pedagógicas, Septiembre de 1931-Diciembre de 1933*, Madrid, S. Aguirre impresor, 1934, Págs. 109 a 115

(2) *Ibidem*, Págs. 364 y 367

La puesta en marcha en 1931 de lo que se vino a llamar el Teatro del Pueblo se desarrolló gracias al impulso de Alejandro Casona, maestro y dramaturgo asturiano de quien nos ocuparemos en otro apartado de esta Tesis. (cf. Apdo. 4.3.) Había conocido a Cossío cuando éste era ya una persona enferma y de edad avanzada; sin embargo, su rostro y su actitud no reflejaban más que un espíritu positivo. Deseaban poner en marcha, en palabras de Casona, *“una aventura que, como la de todos los soñadores, suele ser sacrificada pero hermosa.”* (1) Cincuenta estudiantes trabajaron desinteresadamente en la difusión del teatro clásico español por aldeas de Castilla, Extremadura, León, La Mancha y Aragón. Se desplazaban en camionetas y actuaban en las plazas; allí montaban el escenario y ofrecían sus representaciones. La experiencia resultó atractiva y provechosa incluso para ellos; de hecho, Casona no dudó en afirmarlo. La cita que recogemos a continuación es buena muestra de lo que decimos:

“Si alguna obra bella puedo enorgullecerme de haber hecho en vida, fue aquella; si algo serio he aprendido del pueblo y del teatro, fue allí donde lo aprendí. Quinientas actuaciones al frente de estudiantes y ante públicos de sabiduría, de emoción y de lenguaje primitivos, son una educadora experiencia.” (2)

Aparte de subir a escena a los clásicos españoles (obras breves como entremeses, farsas, pasos, jácaras, etc.) de autores como del Encina, Lope de Rueda, Calderón, Cervantes y Ramón de la Cruz, el propio Casona realizaba traducciones de Molière y adaptaciones de cuentos tradicionales para las funciones; asimismo representaban las piezas breves de su *Retablo jovial*. La reacción del público evolucionaba desde la curiosidad al interés.

(1) PLANS, Juan José, “Entrevista de Juan José Plans a Alejandro Casona”, documento recogido en OTERO URTAZA, Eugenio (Ed.), *Ibidem*, Pág. 444; está publicada en *Alejandro Casona. (Juego biográfico dividido en una raíz y tres árboles)*, Oviedo, Gráficas Summa, 1965, Págs. 80 a 85

(2) *Ibidem*, Pág. 444

Los actores y actrices, con Casona al frente, lejos de ofrecer obras de contenido filosófico, “culto”, se divertían y divertían a su audiencia con sencillas piezas de inspiración tradicional y valor universal. Era precisamente esa sencillez, lejos de todo academicismo, lo que permitía una conexión de forma natural con las personas a las que iba dirigido: un público campesino, también sencillo, que se acercaba al teatro sin prejuicios. Ellos recibían la obra sin el menor conocimiento sobre su autor, con lo que se producía una comunión directa entre el público y el hecho teatral. (1) Eran, además, los auténticos dueños de ese corpus tradicional, convertido en hecho estético por autores de categoría. En el fondo, lo que hacían los responsables del Teatro del Pueblo era satisfacer una deuda, recogida en la frase siguiente, acuñada por Cossío y compartida por Casona: “*devolver al pueblo lo que es del pueblo*” (2). No en vano fueron precisamente ellos, junto a la juventud universitaria, los dedicatarios de las piezas recogidas en *Retablo Jovial*:

“Si a alguien pueden interesar, será a las farándulas universitarias, eternamente jóvenes dentro de sus libros, o al buen pueblo agreste sin fórmulas ni letras, que siempre conserva una risa verde entre la madurez secular de su sabiduría.” (3)

Asumimos la metáfora que se recoge en estas líneas, así como la conexión entre la idea de “eterna juventud” entre el colectivo universitario, en constante renovación, y la de “risa verde” como característica que identifica al pueblo con la frescura de la juventud.

(1) Cabe aplicar esta reflexión a la práctica docente en Educación Secundaria Obligatoria si observamos la ausencia de prejuicios del alumnado adolescente frente a la actitud que habitualmente se encuentra en un colectivo de adultos, en muchos casos “entendidos” en Arte o Música.

(2) CASONA, Alejandro, “Nota Preliminar” en CASONA, Alejandro, *Retablo Jovial*, Madrid, Col. Castalia Didáctica, Nº. 47, Introducción de Gloria Rey Faraldos, Editorial Castalia, 1998, Pág. 59

(3) CASONA, Alejandro, *Ibidem*, Pág. 61

La labor de Misiones Pedagógicas en relación al teatro tuvo una segunda faceta: el Retablo de Fantoques. Cuando no era posible trasladar el material a un pueblo por falta de carreteras, y tenían que hacerlo en caballerías, el Retablo pasó a ocupar el lugar del Teatro del Pueblo. Consistía en un teatro de títeres, una experiencia que nació en Malpica, un pueblo marinero de la *Costa da Morte* gallega. En esta primera actuación los misioneros actuaron de manera improvisada, fabricando ellos mismos los muñecos y preparando los motivos escénicos. Niños y adultos disfrutaron de aquel espectáculo.

Fue precisamente un escritor gallego el principal impulsor de esta actividad: Rafael Dieste (Rianxo, 1899-1981). Su espíritu republicano, unido a su gusto e interés por el teatro, encontrarían en el Retablo de Fantoques, impulsado desde Misiones Pedagógicas, un lugar donde desarrollar una inquietud. La oportunidad había surgido de manera indirecta: Dieste solicitó una beca en 1932 al presidente de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas con el objetivo de ampliar sus conocimientos sobre teatro – en sus vertientes artística y literaria – en París. Tres años antes había residido en la capital francesa durante unos meses, aunque sin medios suficientes para realizar dichos estudios. Necesitaba cultivar seriamente lo que consideraba su vocación. A la solicitud presentada añadió las dos obras que había escrito: *Viaje y fin de don Frontán* y *A fiestra valdeira* (*La ventana vacía*). Años atrás había solicitado otra beca a la misma institución para estudiar *in situ* la realidad de los campesinos en España, sus tradiciones y costumbres, el lenguaje coloquial, etc. La Junta no concedía este tipo de ayudas y su secretario, José Castillejo, remitió la solicitud al poeta Pedro Salinas, quien animó a Dieste a crear y dirigir un nuevo proyecto que ya tenían en mente para Misiones Pedagógicas: un Teatro de Guiñol. Dieste aceptó enseguida y Salinas le propuso la concesión de una beca para estudiar en el extranjero al término de un año, siempre contando con la aprobación de Cossío.

Una conversación entre ambos derivó en la incorporación de Dieste al proyecto de Misiones desde la creación del Retablo de Fantoques. La experiencia supuso para él una comunicación directa con el pueblo, con los campesinos, al tiempo que un aprendizaje desde lo que ellos podían transmitirle como receptores de una tradición de valores enraizados en su cultura, en contraste con su pobreza y su falta de instrucción.

Personas como Ramón Gayá, Urbano Lugrís y José Val del Omar, entre otros, colaboraron en la elaboración de los muñecos, decorados, recursos escénicos y de iluminación, e incluso como actores. Al principio, la actividad era improvisada en todos sus aspectos; las condiciones eran precarias, pero no faltaba el ingenio, la riqueza de imaginación, para desarrollar la labor. Además, los misioneros descubrieron dos virtudes en aquellos primeros ensayos: por un lado, la empatía con el público al que iba dirigido; por otro, su propia actitud, que no era sino ligera, espontánea, de cordialidad y amistad, lejos de una fácil rigidez, pedantería o engreimiento que no es raro encontrar en personas cultas. Más adelante se mejoraron los medios técnicos, tanto en la elaboración de los muñecos como en la de los decorados y incluso del escenario, para el que contaron con la colaboración de un carpintero y una costurera de aldea.

Desde el primer momento, el público no permaneció pasivo ante la actividad que se les brindaba: los campesinos hacían comentarios ingeniosos acerca del contenido de la obra y se dirigían a los personajes aconsejándolos con breves intervenciones espontáneas. La comunicación con ellos era muy viva, ya que el lenguaje utilizado se caracterizaba por su sencillez, y no sin cierta sorpresa, por la utilización de expresiones idiomáticas.

Ya hemos dicho que los actores, al principio, improvisaban sobre guiones escritos por Dieste. No obstante, él no estaba convencido de haber logrado el resultado que esperaba. Necesitaba una construcción dialogada más consistente – una acción que condujera a un desenlace – ; de ahí su decisión de escribir los textos de las farsas.

De modo similar a lo ocurrido en la novela de Julio Verne titulada *La vuelta al mundo en ochenta días* – aunque centrando la situación en un viaje por la geografía española –, Rafael Dieste y Carmen Muñoz Manzano se conocieron en 1934 en una misión por Extremadura; seis meses más tarde contrajeron matrimonio en Santander. El sueño de estudiar teatro en el extranjero se iba a hacer realidad: a finales de ese año, y con una beca de la Junta para Ampliación de Estudios, viajaron a Bélgica (Bruselas y Amberes) y a Francia (París); además, a Holanda e Italia. Regresaron en septiembre de 1935 para establecerse en Rianxo e incorporarse a las Misiones Pedagógicas. Dieste intentó transformar el proyecto desde una propuesta de becas para ampliación de estudios dentro del país dirigidas a médicos, escritores, juristas, etc. La idea fue bien acogida por Fernando de los Ríos, pero su materialización, y con ella todo el proyecto de Misiones, quedaron abortados enseguida por el estallido de la contienda civil.

2.4.- La Educación en Galicia a lo largo del siglo XX

2.4.1.- Introducción

El liberalismo del siglo XIX creó un modelo educativo con personalidad propia en nuestro país. De entrada, el privilegio de sangre va a ser sustituido por los méritos individuales. Los rasgos que definen ese nuevo modelo van a marcar un punto de inflexión en la historia de la educación, que ha de ser igual para todos, universal – debe extenderse a todos los ciudadanos –, pública y gratuita, uniforme y libre. El planteamiento tendrá una vida corta, o más bien languidecerá poco a poco, ya que las ideas expuestas van a entrar en choque con los intereses de las clases más altas (aristocracia y burguesía). Hacia el final del siglo, las características que hemos mencionado se habrán perdido, a excepción de la uniformidad, teniendo en cuenta el valor conferido a la educación como protectora de la unificación del Estado.

Una realidad como la que define o puede definir a Galicia quedará aletargada no sólo en cuestiones de índole cultural, sino también en cuanto a los valores educativos, que se construirán sobre modelos importados del exterior. La pregunta surge si nos planteamos la necesidad de una convivencia armónica entre un modelo educativo nacional o europeo y un modelo educativo propiamente gallego, o bien la búsqueda de una lucha dialéctica entre ambas posturas, con la consiguiente victoria de una de ellas y el rechazo sistemático a la otra. Precisamente la historia contemporánea de la educación en Galicia es y ha sido un claro ejemplo de la segunda opción.

Si bien la situación en España durante el siglo XX se puede caracterizar por su irregularidad, debido a los vaivenes históricos, no es menos cierto que a lo largo de la centuria se consiguió un avance importante: la escolarización obligatoria hasta los dieciséis años (no olvidemos que la Ley Moyano de 1857 establecía la obligatoriedad entre los seis y los nueve años). Durante el transcurso del siglo, los verdaderos avances en educación llegaron tan sólo cuando ésta fue considerada como algo prioritario para el bien de la sociedad.

2.4.2.- Hasta la Segunda República (1900-1936)

Hasta 1933, la escolarización en España se caracteriza por una precaria estabilidad, ya que se mantuvo un déficit escolar que no se intentó superar sino con el advenimiento de la Segunda República. Ni la Restauración ni la Dictadura de Primo de Rivera fueron capaces de solucionar el problema; el gobierno republicano, en cambio, tradujo sus intenciones en un plan que pretendía crear 27.000 escuelas en cinco años. Los problemas políticos que surgieron, así como la brevedad del régimen republicano, frenado por la llegada de la guerra civil, impidieron la consecución plena del proyecto.

El movimiento regeneracionista surgido a partir de 1898 provocó una crisis de conciencia. El siglo se iniciaba con intenciones renovadoras en la educación: gracias a la creación del Ministerio de Instrucción Pública en 1900 se prestó una mayor atención a la escuela primaria, se crearon escuelas graduadas a partir de 1898 y en 1902 se consiguió que el Estado pagase el sueldo del magisterio en lugar de los ayuntamientos. Todos estos logros no sirvieron para cambiar la precariedad de la escuela primaria ni para aumentar considerablemente la escolarización (sólo se incrementó en un millón durante esos primeros treinta años), que se definía por su absentismo, así como por la irregularidad del alumnado en su asistencia a clase. Anotamos unos datos aproximados que aporta el profesor Antón Costa Rico en su voluminoso trabajo sobre la historia de la educación y de la cultura en Galicia, obra de referencia indiscutible para los estudios en este área de investigación:

“os alumnos matriculados nas escolas públicas de Galicia representaban o 53% da poboación escolarizábel en 1900, o 41,5% en 1908, o 51,8% en 1923 e o 55,6% en 1933, momento este no que se superaba o promedio estatal. Estas porcentaxes non nos deben impedir recoñecer que as cifras absolutas de matriculados experimentaron un constante aumento (...).” (1)

(1) Cf. COSTA RICO, Antón, *Historia da educación e da cultura en Galicia*, Vigo, Edicións Xerais de Galicia, S.A., 2004, Pág. 917: “los alumnos matriculados en las escuelas públicas de Galicia representaban el 53% de la población escolarizable en 1900, el 41,5% en 1908, el 51,8% en 1923 y el 55,6% en 1933, momento éste en el que se superaba el promedio estatal. Estos porcentajes no nos deben impedir reconocer que las cifras absolutas de matriculados experimentaron un constante aumento (...)”. (Traducción propia). El autor ha elaborado estos datos a partir de fuentes que él mismo menciona a pie de página, y que son: *Censo de Población de España de 1900 y Anuario Estadístico de Instrucción Pública de 1899-1900*, pág. 213; *Censo de Población de España de 1910 y Estadística Escolar de España de 1908*, pág. 393; *Censo de Población de España de 1920 y Anuario Estadístico de 1923-24*, pág. 479; *Anuario Estadístico de España de 1934*, pág. 82. Los datos se refieren sólo a escuelas públicas, dados los escasos datos relativos a la matriculación en escuelas privadas.

Respecto al elevado índice de inasistencia, cabe señalar, entre otros factores que ejercieron su influencia, la escasa valoración que se tenía de los estudios primarios, así como las limitadas condiciones de vida en las zonas rurales o, en muchos casos, la distancia entre los domicilios y la escuela; por otra parte, las familias necesitaban el apoyo del trabajo infantil de los niños fuera de casa y de las niñas en las labores domésticas, lo que se convertía en un impedimento para su asistencia regular a la escuela, y asimismo para el trabajo continuo de los maestros. Con todo, la tasa de alfabetización fue aumentando poco a poco, aunque con grandes diferencias entre el alumnado masculino y el femenino.

En otro orden de cosas, el estado de muchas escuelas públicas no era el más adecuado para el desarrollo de una labor docente, dado que el Gobierno apenas se ocupaba de atenderlas. Recogemos el testimonio inédito de nuestro propio abuelo, que fue maestro en la Galicia rural de aquellos años:

“La escuela era de reciente creación y se habían alojado en una habitación casera provisionalmente las clases. (...) Debajo, un establo que regalaba sus emanaciones y arriba, un desván o fayo portador de mucho polvo, y algo más, para la clase. (...) No había ni podía haber campo de recreo.” (1)

La situación de las escuelas gallegas era claramente insatisfactoria en aquellos tiempos; además, se diferenciaba mucho de la media del resto de España, en donde casi un 70% de los edificios escolares eran propiedad de los ayuntamientos. Las mejores condiciones existían en las escuelas privadas o en escuelas creadas por asociaciones de emigrantes.

(1) PÉREZ PALACIOS, Julián, *Mi vida en la escuela*, Pág. 3. En la primera página de estos escritos inéditos podemos leer: “En septiembre de 1927 me posesioné de la escuela que me correspondió en orden cronológico de vacantes: Rúa-Cervo, provincia de Lugo.”

La educación secundaria en el período que nos ocupa transcurrió de manera similar a lo que acontecía hacia finales del siglo XIX. El índice de alumnado matriculado era muy bajo hasta comienzos de los años veinte; no podía ser de otra manera, dada la situación de la escuela primaria, ya expuesta en los párrafos anteriores. Solamente existían cinco institutos públicos en Galicia, creados en el siglo XIX, y algunos colegios incorporados a los institutos. La matriculación en los centros, así como la opción de estudiar por libre para examinarse en las ciudades, suponían unos gastos excesivos que muchas familias no se podían permitir, con el agravante del desplazamiento y estancia en el caso de la presentación a exámenes. Buena parte del alumnado gallego optaba por las enseñanzas profesionales, o bien acudía a los seminarios diocesanos.

Por lo que respecta al sistema pedagógico, se valoraba principalmente el estudio memorístico en las materias de Letras, sin explicación alguna por parte del profesor y sin posibilidad alguna de razonar sobre lo que se estudiaba. De todos modos, no faltaban ejemplos de profesores quienes, formados en la Institución Libre de Enseñanza, proponían un modo diferente de acercarse a la docencia, basado en la experimentación y en la consulta de libros, con el objeto de fomentar la curiosidad por saber y por aprender; en una palabra, profesores que *motivaban* a sus alumnos.

En el marco de la Restauración borbónica (1874), la presencia del confesionalismo escolar católico se fue extendiendo en las ciudades gallegas, casi siempre aprovechando las iniciativas de las diócesis, o bien de algunas familias que lo apoyaban con sus propios medios económicos. No obstante, varios sectores de población deseaban una visión distinta. Personas de mentalidad progresista como los republicanos (herederos de la extinta Primera República), los liberales y el movimiento obrero (anarquistas principalmente) se ocuparon de crear opciones para la libertad cultural e ideológica en los ateneos y en la prensa, sin dejar de lado la instrucción popular. En el ámbito escolar

se ofrecía una educación racional con base en el laicismo. Buen ejemplo de ello fue la llamada “Escuela Moderna”, que dirigió Francisco Ferrer i Guardia desde su creación en 1901 hasta el fusilamiento de éste en 1909 (1), lo que no impidió la expansión de las escuelas racionalistas a lo largo del primer tercio del siglo XX, tanto en Galicia como en el resto de España. El anticlericalismo y el neutralismo religioso presidieron las actuaciones de los racionalistas.

Durante los años veinte se fue fraguando una suerte de modernización de la sociedad gallega, lo que se tradujo a efectos docentes en una actualización didáctica que tendría su punto culminante, a la vez que su colofón, durante los años de la Segunda República. Fueron unos tiempos de renovación pedagógica, en los que la libertad de cátedra que preconizaban los institucionistas tendría por fin un marco en el que desarrollarse. El objetivo prioritario de la República era la enseñanza, concebida como un medio de transformación de la sociedad. Las personas debían convertirse en ciudadanos y ciudadanas; para ello, se necesitaba una óptima labor en el campo de la enseñanza.

La figura del profesional docente adquiriría rango de prestigio. La valoración de la educación crecía a un ritmo bastante rápido y el mapa educativo de Galicia cambió en poco tiempo. Según los datos aportados por Costa Rico (2), ya desde principios de los años veinte había crecido a grandes pasos el número de alumnos en los institutos gallegos. Si bien era mayoritariamente masculino, cabe destacar el incremento en el caso del alumnado femenino, que pasó de un 3% de la matrícula gallega en el curso 1914-15 a un 25% en el curso 1931-32. Además, entre 1927 y 1928 se crearon cuatro institutos públicos en Vigo, Ferrol, Noia y Ribadeo, ampliados en 1933 con los colegios municipales de Tui, A Estrada y Vilalba, que más adelante serían institutos elementales.

(1) Cf. apartado 4.2 de esta Tesis, que dedicamos a la figura y la obra de Ferrer i Guardia.

(2) Op. Cit., Pág. 954

La situación de las enseñanzas técnico-profesionales (Comercio, Náutica, de Artes y Oficios, Veterinaria y las llamadas Escuelas de Trabajo), aunque con un número restringido de alumnos, también había mejorado notablemente tanto en la creación de centros como en el incremento del alumnado a lo largo de la década de los años veinte y los primeros años treinta; de 980 alumnos en el curso 1908-09 pasaron a tener 3.663 en el curso 1932-33 (1).

La expansión del laicismo y de las escuelas racionalistas, reforzadas por la acción de los ateneos y la expansión de la masonería, produjo una reacción muy fuerte en contra de las ideas que se defendían. La llegada de la Segunda República contribuyó al refuerzo de la opinión laicista, con su consiguiente paralelismo en la enseñanza. Desde comienzos del siglo XX se crearon escuelas laicas en Galicia en las principales ciudades gallegas; también se fundaron algunas en la Galicia rural, gracias a las Sociedades de Instrucción de los emigrantes.

La reacción a la que nos referíamos antes tuvo su traducción en actos tales como destrucción de escuelas en construcción, clausura de otras en funcionamiento y calumnias a maestros con la consiguiente denuncia. La llegada de la guerra civil trajo consigo la depuración de muchos maestros (suspensión de empleo y sueldo, baja en el escalafón, traslado a otra región), cuando no el “paseo” o el fusilamiento. El problema no se terminó con la guerra; incluso se agravó, ya que no faltó la persecución sistemática ni la humillación de los vencidos. En el caso de los profesionales de la docencia, muchos optaron por un exilio interior, bien escondidos, bien refugiándose en la lectura; otros, por un exilio físico, trasladándose fuera de Galicia; por último, muchos sufrieron el exilio interior desde su reclusión.

(1) COSTA RICO, Antón, Op. Cit., Pág. 957

A partir de los datos elaborados por Antón Costa Rico, (1) tenemos constancia del compromiso pedagógico del profesorado en esta época, si cabe debido a una conciencia de la limitación que suponían los estudios de magisterio. Entre agosto de 1887 y mayo de 1936 se celebraron multitud de congresos, certámenes, semanas y exposiciones pedagógicas, aunque el verdadero centro para una reflexión pedagógica colectiva se celebró en Madrid en 1882: el “Primer Congreso Pedagógico Español”. En él se implicó la Institución Libre de Enseñanza y no faltaron docentes gallegos como Julián Chave o Soto Campos. Más tarde se celebraron otros congresos de importancia en ciudades como Valencia, Pontevedra y Barcelona. Si bien las orientaciones eran casi siempre conservadoras, a partir de 1926 se abrió camino hacia cuestiones más novedosas, tales como la educación de la mujer, la adecuación del currículo al medio, cuestiones didácticas básicas en las materias instrumentales o la higiene escolar, entre otras. No obstante, las verdaderas innovaciones vendrían de la mano de la Segunda República: la didáctica en otras materias, la psicología infantil, la educación especial, el laicismo escolar, etc. Diversos congresos y encuentros tuvieron lugar en Galicia, pero tuvo especial importancia, precisamente por los aspectos que acabamos de mencionar, el “Congreso de Trabajadores de la Enseñanza de Galicia” celebrado en la ciudad de Vigo en mayo de 1936, precisamente dos meses antes del inicio de la guerra.

Por otra parte, la Junta para Ampliación de Estudios, organismo creado en 1907 al amparo de la Institución Libre de Enseñanza para contribuir a la modernización y renovación cultural españolas, apoyó a un buen número de profesionales de la docencia en Galicia, quienes viajaron a diversos países europeos al objeto de mejorar su formación (2). Muchos de ellos fueron depurados y castigados a partir de 1936.

(1) Op. Cit., Pág. 976

(2) Op. Cit., Págs. 999 a 1001

2.4.3.- La etapa franquista (1940-1975)

Durante los veinte años que siguieron al remate de la guerra civil, la idea de la unidad del país y el llamado nacional-catolicismo fueron la nota dominante; la educación era un buen caldo de cultivo para la siembra de los valores propios de ese modelo de estado, que afectaría de manera muy determinante a las regiones con lengua vernácula propia. Por otra parte, el empobrecimiento económico del país – los años cuarenta y cincuenta se conocen en Galicia como “anos da fame” (1) –, así como el ambiente tradicional, serán los pilares de la vida, al tiempo que van a frenar toda posibilidad de desarrollo educativo en España, y muy particularmente en Galicia, hasta los años sesenta.

Si bien cabe señalar una reducción de la tasa de analfabetismo entre la población adulta, ésta será sólo de carácter teórico en casos de alumnado joven, ya que los modelos pedagógicos de la República van a ser sustituidos por otros en los que primará el estudio memorístico, con la consiguiente negación de la comprensión lectora, así como la resolución puramente mecánica de cuentas y problemas matemáticos, carentes de cualquier explicación lógica. Se dejaba de lado toda posibilidad de razonamiento; la ausencia de espíritu crítico ante las diferentes materias iba a ser la nota dominante. Era una *instrucción* más que una educación, basada en la propagación del analfabetismo funcional. Incluso muchos de los que cursamos la Educación General Básica en los años setenta podemos recordar ciertas actitudes presentes en un sector del profesorado y presididas por criterios a todas luces descartables como la humillación pública y el castigo corporal, y que hoy día están apartados del mundo educativo.

(1) La traducción castellana de la expresión es “años del hambre”. Así se calificó a esta durísima época en la que existían incluso las cartillas de racionamiento. La emigración fue una triste salida para muchas personas en busca de una mejora en las condiciones de vida. Los hijos e hijas de emigrantes, educados en centros de países como Cuba y Argentina, se beneficiaron de unos modelos de enseñanza más modernos y evolucionados que los aplicados a los que se habían quedado en Galicia.

La dureza y el autoritarismo eran el denominador común en estos casos. Un libro publicado en los años noventa y titulado *El florido pensil* expone en clave de humor aquella situación, calificada por el catedrático Gregorio Cámara como “*la narración vital y quintaesenciada de lo que fue la (des)educación de varias generaciones de españoles de la posguerra en clave nacionalcatólica*” (1); más adelante añade, refiriéndose a su autor, Andrés Sopena Monsalve: “*todo este ambiente (...) lo recrea con la ternura y el realismo de quien no es capaz de olvidar la historia*” (2).

En otro orden de cosas, las lenguas vernáculas eran consideradas dialectos, y su uso en situaciones de la vida, al menos en Galicia, era objeto de burla o de castigo. Antón Costa Rico expone así esta situación:

“A proclamación do nacionalismo español fronte ao “separatismo”; o nacional identificado co católico, coa conseguinte sacralización xerárquico-autoritaria da vida social; e a visión corporativa da sociedade, trasladábanse á visión dunha escola “netamente española”, illada do conxunto de influencias renovadoras sentidas anteriormente na educación.” (3)

Se instalaba un sentimiento de duda ante el valor de nuestra lengua gallega, que se iba desprestigiando socialmente hasta provocar en muchos casos un complejo de inferioridad social y cultural.

(1) CÁMARA VILLAR, Gregorio, “Prólogo” a SOPEÑA MONSALVE, Andrés, *El florido pensil. Memoria de la escuela nacionalcatólica*, Barcelona, Editorial Crítica, 1994, Pág. 15

(2) Ibidem, Pág. 21

(3) Cf. COSTA RICO, Antón, Ibidem, Pág. 1070: “La proclamación del nacionalismo español frente al “separatismo”; lo nacional identificado con lo católico, con la consiguiente sacralización jerárquico-autoritaria de la vida social, y la visión corporativa de la sociedad, se trasladaban a la visión de una escuela “netamente española”, aislada del conjunto de influencias renovadoras sentidas anteriormente en la educación.”

Aun así, existieron algunos intentos de renovación pedagógica. Eran casos aislados, como el de Antía Cal en Vigo. Esta profesora, nacida en la emigración (La Habana, 1923) se formó con criterios pedagógicos renovados y recibió la influencia de los modelos de Pestalozzi, que había conocido a través de la Oficina Internacional de Educación de Ginebra. En 1961 impulsó el nacimiento de la escuela Rosalía de Castro, un centro abierto a la sociedad, a la cultura, a la flexibilidad intelectual, al razonamiento, a la coeducación, al trabajo en equipo, a la galleguización y al estudio de las lenguas modernas (1). Su idea renovadora sería un anticipo de lo que hoy llamamos educación democrática en un amplio sentido; en otras palabras, “una escuela de todos y para todos.” Su modelo fue el colectivo catalán de maestros ”Rosa Sensat” (2).

La presencia de la mujer en la docencia se fue dejando sentir cada vez más en el caso de los estudios primarios, si bien estaban prácticamente vetadas en la enseñanza secundaria, así como en las escuelas técnicas y en la Universidad. De entre las mujeres que ejercieron la docencia en Galicia durante el primer tercio del siglo XX cabe destacar la figura de quien consideramos como la gran pedagoga gallega: María Barbeito y Cerviño (1880-1970). Fue, además de maestra-inspectora, profesora y directora en las Escuelas da Guarda de La Coruña, para las que consiguió la división en grados y la incorporación de avances pedagógicos que se ensayaban en otros países europeos, como la pedagogía Montessori (1920), así como los centros de interés de Decroly.

(1) No en vano la escuela Rosalía de Castro estuvo apoyada por el British Council y por su delegado en Vigo, Mr. Mann. Aún se encuentra en funcionamiento.

(2) Lleva el nombre de la pedagoga catalana del mismo nombre. Rosa Sensat (1873-1961), quien tenía una auténtica devoción por la naturaleza y así lo supo transmitir a sus alumnas, centró su labor en la didáctica de las ciencias. Intentó introducir propuestas innovadoras en una época en la que las niñas eran orientadas hacia las labores. Es considerada como una de las introductoras del movimiento de la Escuela Nueva, gracias a su labor difusora en publicaciones, conferencias, congresos y cursos. Fue depurada al término de la guerra y obligada a jubilarse con una pensión económica no acorde con su categoría.

María Barbeito fue asimismo una luchadora a favor de la lengua gallega, de la reforma social, de una mayor atención a los niños y de la emancipación social de la mujer. No faltaron en su trabajo las publicaciones y conferencias sobre los temas que más le preocupaban; podemos añadir a los ya citados otros como la mejora del ambiente educativo, la defensa de la escuela pública y de la igualdad de las mujeres, así como de una educación que respondiera a esta idea. Uno de sus libros, titulado *Países y Escuelas*, recoge unas notas sobre los sistemas educativos europeos de Francia, Bélgica, Holanda, Suiza e Italia. Ella, al igual que muchos otros profesionales de la docencia en Galicia, tuvo oportunidad de conocer las escuelas de estos países gracias a una ayuda de la Junta para Ampliación de Estudios, organismo al que ya nos hemos referido. (cf. 2.4.2.)

Innumerables fueron las mejoras que aportó María Barbeito a las Escuelas da Guarda: aparte de una sección infantil (1915) dotada con material montessoriano, potenció la enseñanza de la música, las visitas, las sesiones de cine, la atención médica y la coeducación; sustituyó los sistemas memorísticos de aprendizaje por el espíritu de observación; consiguió establecer una cantina, una biblioteca, el Museo Pedagógico Regional y una mutualidad, además de recursos como un cinematógrafo, una gramola y un piano.

En palabras de Aurora Marco, María Barbeito *“fue una mujer moderna que se adelantó a su tiempo. (...) El historial de su actuación y servicio, su talento, su pasión educadora, su gran humanidad, la integridad y el amor a la justicia y a la libertad, la sitúan a la par de otras gallegas ilustres.”* (1) Todo cambió para ella en 1936 al ser suspendida de empleo y sueldo y destituida de sus cargos como directora escolar e inspectora. Fue separada definitivamente del servicio en 1937.

(1) MARCO, Aurora, “María Barbeito y Cerviño: Diálogo y centros de interés en las aulas”, en *Cuadernos de Pedagogía - Monográfico: 25 Retratos de Maestras*, N°. 337, Barcelona, Julio-Agosto 2004, Ed. Cisspraxis, S.A., 2004, Pág. 32



María Barbeito y Cerviño (1880-1970)

La labor de estas docentes durante el primer tercio del siglo XX supuso la materialización de una idea, pero la situación general en Galicia era bien distinta. Muchos gallegohablantes se vieron obligados a emigrar. Hacia finales de los años sesenta, mientras la cultura gallega se desintegraba, algunos jóvenes universitarios, quizás motivados por el emergente movimiento de la *Nova Cançó* (Nueva Canción) en Cataluña, manifestaron su reivindicación a través de la palabra hecha canción en el grupo *Voces Ceibes* (Voces Libres), que desarrolló su actividad entre 1968 y 1973 (1).

(1) Como bello dato anecdótico, podemos anotar lo siguiente: en enero de 2007, la Universidade da Coruña organizó una serie de actos en homenaje a Isaac Díaz Pardo, personaje importante dentro de la cultura gallega contemporánea, con motivo de su investidura como Doctor *Honoris Causa*. El día 23 de dicho mes tuvimos la oportunidad de participar en el acto “A construción cultural” con un breve recital de canto y piano junto a la soprano Maite Bárbara, profesora en el Conservatorio Superior de Música de La Coruña; en dicho acto, aparte de un ramillete de escritores, intervino con sus canciones uno de aquellos “jóvenes” a los que nos referimos: Miro Casabella, hoy profesor en nuestra Universidad.

Se iniciaba así un proceso que intentaba abrir las puertas a una nueva época no exenta de dificultades, pero que permitía el atisbo de un tiempo lleno de esperanza no sólo para la lengua gallega, sino para la vida de las personas, y cómo no, para la educación.

Si bien durante los años cuarenta y cincuenta se dejó sentir un retroceso en la enseñanza primaria española, manifestado en una baja tasa de escolarización, la inasistencia a clase y un importante retraso en cuestiones pedagógicas, hacia finales de los años sesenta se habría incrementado en gran medida el porcentaje de alumnado en el conjunto del estado. Cabe anotar, por otra parte, que los años sesenta significaron para nuestro país un cierto desarrollo económico, lo que provocó importantes transformaciones, y cómo no, un cambio en la actitud de la sociedad en materia de educación, ya que crecieron las demandas sociales en este sentido.

Conscientes de la problemática estructural existente, algunas personas responsables en los campos político y económico se dieron cuenta de la necesidad de emprender una importante reforma de la educación. Se promoverá así la modernización educativa, apoyada por los sectores capitalistas. Nace la Ley General de Educación (1970), que va a poner en marcha una etapa de educación primaria unificada de ocho cursos: la llamada Educación General Básica o EGB; por otra parte, la nueva ley promovía ciertas actitudes renovadoras en el campo pedagógico. En 1970, cinco años antes del fin de la dictadura (que fijamos en el año del fallecimiento de su impulsor), el Ministerio de Educación aprobó un plan regional para poner en marcha los dictados de la Ley: la *Planificación de la Educación*. En el caso de Galicia, se analizó la situación, definida por la baja escolarización y unas limitadas condiciones pedagógicas; para ello, entre 1971 y 1975 se construyeron centros escolares y se aportaron nuevos recursos. Poco a poco fue aumentando la matrícula, pero se echaba de menos una situación democrática para abonar verdaderamente el terreno en el ámbito educativo.

2.4.4.- De la Transición a la Democracia (1976 en adelante)

La Ley General de Educación de 1970 supuso, como cabe imaginar, una cierta modernización educativa. Como consecuencia de su puesta en marcha, en tan sólo cinco años se había conseguido una escolarización casi total en los niveles de la Educación General Básica (EGB); la transición democrática se iniciaba con esta nueva situación. Sin embargo, no ocurría lo mismo en los niveles de preescolar (párvulos) y estudios postobligatorios, a saber, el antiguo BUP o Bachillerato Unificado Polivalente y la FP o Formación Profesional. Para el nuevo gobierno, la solución al problema pasaría por ampliar la escolarización en esas dos etapas, así como mejorar sus condiciones. No olvidemos que la división de la educación postobligatoria en Bachillerato y Formación Profesional era considerada socialmente como una clasificación del alumnado según sus capacidades intelectuales; los resultados académicos eran determinantes en este sentido. Buena parte de los alumnos y alumnas, en el fondo, no escogían una opción o la otra, con los consiguientes prejuicios que tal visión conlleva, máxime si añadimos la propia actitud provocada, en muchos casos, en el alumnado de Formación Profesional, prácticamente catapultado al fracaso escolar.

Los nuevos gobernantes tenían una difícil tarea. Gracias a los llamados Pactos de la Moncloa (1977), los índices de escolarización crecieron de forma muy notoria. Según datos aportados por Alejandro Tiana,

“En 1985 se consiguió la escolarización total de los niños de cinco años, y en 1991 de más del 95% de los de cuatro. En 1990 prácticamente se había conseguido la escolarización total de los adolescentes de catorce años, y en 1996 de los de quince.” (1)

(1) TIANA, Alejandro, “El proceso de escolarización”, en *Cuadernos de Pedagogía - Monográfico: La Educación entre dos siglos*, Nº. 286, Barcelona, Diciembre 1999, Editorial Praxis, S.A., 1999, Pág. 36

El cambio en la educación era una realidad hacia la segunda mitad de la España de los setenta. Los planteamientos alternativos a los propagados por el régimen anterior surgieron gracias a ciertos colectivos de profesores, movilizaciones ciudadanas (asociaciones de vecinos) e incluso algunos sectores que políticamente deseaban algo distinto. Se pedían más puestos de trabajo en la enseñanza pública, la gratuidad en la enseñanza obligatoria, una enseñanza de calidad y la democratización, entendida como un apoyo e intervención en la gestión y el control de la enseñanza; en este sentido, las asociaciones de vecinos, así como las APAs (Asociaciones de Padres de Alumnos) colaborarán en algunos aspectos de la vida escolar.

Uno de los principales antecedentes de los movimientos de renovación pedagógica fue la Escuela de Maestros “Rosa Sensat” (1), nacida en Cataluña en 1965 con el objetivo de mejorar la formación de los maestros titulados. En su fundación contaba con personal formado en la Escola d’Estiu de Barcelona (2). Se caracterizaba, entre otros aspectos, por la constante adaptación de los docentes en su labor, el trabajo en colaboración, la experimentación y la práctica sin olvidar la reflexión personal y colectiva, y el ejercicio de la responsabilidad del maestro, tanto en su dimensión profesional como social, para implicarse en la democratización de la sociedad. En 1980 la Escuela de Maestros “Rosa Sensat” se reorganizará como Asociación de Maestros; todos los asociados podrán intervenir en la toma de decisiones.

(1) Ya nos hemos referido en el apartado anterior a la labor de la pedagoga catalana cuyo nombre se adoptó para bautizar a la Escuela.

(2) Se considera, junto con las Conferencias Pedagógicas de la ILE, la experiencia más innovadora en el ámbito de la formación permanente del profesorado en el siglo XX. Se desarrolló en dos fases: la primera, entre 1914 y 1923; la segunda, entre 1930 y 1935. Con la llegada de la guerra civil se cerró el segundo capítulo de la Escola d’Estiu, para reabrirse hacia comienzos de los años sesenta y materializarse en la Escuela de Maestros “Rosa Sensat”.

Los Pactos de la Moncloa de 1977, a los que ya nos hemos referido, aportaron a Galicia más de 51.000 puestos de trabajo en la enseñanza pública; no obstante, la situación de la enseñanza no era la más adecuada. Debido a la crisis económica internacional de los años setenta, los recursos económicos previstos en el *Plan Galicia* disminuyeron notablemente, lo que afectó a la situación de la enseñanza. Mientras crecía el número de alumnado escolarizado, se derribaban centros para construir otros en mejores condiciones, al tiempo que se buscaba una solución provisional construyendo aulas prefabricadas y extensiones de Institutos; muchos escolares se veían obligados a desplazarse para asistir a clase (1). Por lo demás, estos alumnos disponían de mayores y mejores recursos para su educación, mientras que las escuelas rurales unitarias presentaban importantes carencias. La inestabilidad docente era otro problema, dado que existía un importante índice de profesorado interino, provisional y no numerario; además, buena parte del profesorado residente en ciudad se desplazaba diariamente.

En otro orden de cosas, durante la década de los setenta creció notablemente la iniciativa privada en educación. Muchos centros religiosos se ajustaron a los principios de la Ley General de Educación, y se crearon nuevos centros laicos desde una óptica de élite cultural y social, en muchos casos bajo una estructura de cooperativa escolar.

Toda esta situación se resume en una expresión: educación clasista, manifestada en la división del alumnado en estudiantes de BUP o de FP a partir de los catorce años, de centros urbanos o rurales, de centros privados o públicos. La sociedad no tardaría en demandar una verdadera democratización de la enseñanza; no se trataba sólo de aumentar la tasa de escolarización sino de garantizar una educación más igualitaria para todo el alumnado.

(1) Antón Costa Rico (Ibidem, Pág. 1081) señala el dato siguiente: durante el curso 1977-78 se desplazaban diariamente 121.500 escolares gallegos.

Hacia mediados de los años ochenta, el gobierno socialista (1), con José María Maravall como Ministro de Educación y Ciencia, empezó a proponer nuevas orientaciones en política educativa; lo mismo sucedió en Galicia, tanto desde la administración autonómica como desde algunos ayuntamientos. En este sentido tuvo importancia el incremento del número de equipos psico-pedagógicos de apoyo, así como la creación de nuevos centros, la puesta en marcha del Centro Galego de Educación Básica a Distancia o CEGEBAD (1984) para mayores de catorce años o la creación de centros de recursos para las escuelas rurales. Asimismo es destacable la preocupación por el fracaso escolar en la adolescencia con la dotación de aulas de apoyo y por la formación continuada del profesorado, entre otros aspectos.

Después de la entrada en vigor de la Ley de Reforma Universitaria (LRU) en 1983 como regulación de la autonomía y democratización de la universidad, las Cortes aprobaron la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) el 27 de Marzo de 1984; tras un recurso de inconstitucionalidad presentado por la oposición, la nueva ley queda definitivamente aprobada el 3 de Julio del mismo año. La aportación del gobierno socialista no se haría esperar: un mes más tarde (2 de Agosto) llegaría una Ley para la reforma de la función pública. El Ministerio de Educación y Ciencia, finalmente, presentó en Junio de 1987 el Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. La reacción ante los cambios en materia educativa se tradujo en una huelga del profesorado (13 de Abril de 1988). Se firmaron los acuerdos en Noviembre y el ministro Maravall fue sustituido por Javier Solana. Bajo su mandato se aprobará la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) el 3 de Octubre de 1990 (2).

(1) El Partido Socialista Obrero Español (PSOE) ganó las elecciones el 28 de Agosto de 1982.

(2) Datos recogidos en MONÉS i PUJOL-BUSQUETS, "La Educación en España en el siglo XX", en *Cuadernos de Pedagogía-Monográfico: La Educación entre dos siglos*, N°. 286, Barcelona, Diciembre 1999, Editorial Praxis, S.A., 1999, Pág. 30

Si bien era notorio el aumento del número de colegios de Primaria, así como el de docentes, entre mediados de los ochenta y principios de los noventa, también se dejó sentir un descenso de la natalidad. Por otra parte, la pérdida de alumnado en los centros públicos urbanos era una realidad en los inicios de la nueva década. Asimismo se produjo un crecimiento cuantitativo en el caso de los centros de BUP y COU; Costa Rico informa que pasaron de ser 170 en el curso 1983-84 a 232 en el curso 1992-93 (1), con una notable diferencia a favor de la matrícula en centros públicos. Como consecuencia de la aplicación de la LOGSE, tanto en el Bachillerato como en la Formación Profesional se apreció un importante aumento del alumnado, así como del profesorado, en los Institutos públicos de Enseñanza Media y Profesional. Por su parte, el Instituto Gallego de Educación a Distancia (INGABAD) se ocupaba de atender a un buen número de alumnos y alumnas, repartidos entre su sede central en Lugo, cuatro extensiones y siete centros colaboradores. A pesar de todo, acaso debido al descenso de la natalidad, desde 1990 a 2000 fue notorio el descenso del número de alumnado en Galicia en los niveles de infantil, primaria y secundaria, tanto en la educación obligatoria como en la postobligatoria.

Por lo que respecta a otro tipo de enseñanzas, como las artísticas y de idiomas, hacia comienzos de los años noventa existían en Galicia cuatro Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos, siete Escuelas Oficiales de Idiomas, 54 Conservatorios para las enseñanzas de Música y Danza – entre centros dependientes de la Consellería de Educación, de ayuntamientos y patronatos, filiales públicas y centros privados – y 107 academias (2). Los estudios mencionados también experimentarán una reforma sustancial como consecuencia de la aplicación de la LOGSE.

(1) COSTA RICO, Antón, *Ibidem*, Pág. 1086

(2) COSTA RICO, Antón, *Ibidem*, Pág. 1088

Las recientes transformaciones educativas han dado importancia a la llamada “educación compensatoria”. Se han puesto en práctica medidas como clases de apoyo, refuerzo educativo, diversificación curricular, programas de garantía social, y otras. Además, la Consellería de Educación, en consonancia con las normas estatales, introdujo la integración educativa de alumnado con necesidades educativas especiales, amparados por los equipos psicopedagógicos de apoyo (1985). Más tarde amplió las posibilidades de atención a estos alumnos y alumnas desde la creación de un Gabinete Psico-Pedagógico Central, que se encargaría, entre otras labores, de planificar y coordinar la orientación educativa. En 1998 los equipos de apoyo serán sustituidos por departamentos de orientación en los centros.

Durante el curso 1987-88, la Consellería creó un “Gabinete de Estudios para la Reforma Educativa”. Estaba compuesto por profesionales que, previamente formados en lo que iba a suponer la Reforma, elaboraron en 1989 el *Marco curricular de Galicia*, para realizar posteriormente diversas publicaciones como ejemplificaciones didácticas, Diseños Curriculares Base, documentos sobre los contenidos denominados “transversales” – educación ambiental, para la salud, para la paz, para la igualdad entre sexos, para el consumidor y educación para el ocio – y diversas iniciativas para el profesorado, organizadas desde 1989 por los Centros de Formación Continuada del Profesorado, actualmente Centros de Formación y Recursos. Se organizaron cursos, seminarios permanentes, proyectos de formación en centros, de investigación e innovación pedagógica y de investigación-acción. Hubo también otras medidas como intercambios con profesorado de otros países, reintegros individuales (ayudas) por cursos y licencias por estudios. Todo ello ha configurado un marco propicio para la siempre necesaria motivación del profesorado, que suponemos crucial ante cualquier intento de reforma educativa. El futuro está en nuestras manos.

2.5.- La LOGSE dentro de la educación española contemporánea

La Ley Orgánica General del Sistema Educativo o LOGSE fue publicada en el Boletín Oficial del Estado el 4 de octubre de 1990, al día siguiente de su promulgación por el gobierno socialista que presidía Felipe González. Su entrada en vigor dejaba atrás la Ley General de Educación de 1970. Fue derogada en 2006 por la Ley Orgánica de Educación o LOE. Desde la etapa de la Transición Democrática hasta nuestros días, los diferentes gobiernos han promulgado diversas leyes:

- En 1980 fue promulgada la LOECE como regulación del Estatuto de Centros Escolares por el gobierno de Unión de Centro Democrático.
- En 1985 llegó la LODE o Ley Orgánica del Derecho a la Educación, antecesora de la LOGSE de 1990, ambas bajo el gobierno socialista.
- En 1995, la LOPEG o Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes.
- En 2002, la LOCE o Ley de Calidad de la Educación, promulgada por el gobierno del Partido Popular.
- En 2006, la LOE o Ley Orgánica de Educación, bajo un nuevo gobierno socialista.

Al principio de este capítulo hablábamos acerca de la Ley Moyano de 1857, que significó, como ya hemos visto, el primer intento para modernizar la educación en España. Entre otras ideas, se proponía recortar la influencia de la Iglesia en la educación y aplicar una metodología científica en los estudios de secundaria. Aunque los principios básicos de esta ley se respetaron durante bastante tiempo, la realidad es que no fue posible un cambio profundo. El inestable proceso histórico-político que marcó las primeras décadas del siglo XX – dos dictaduras y un breve período republicano – hizo prácticamente imposible una auténtica transformación que llevase a la educación española a codearse con la del resto de Europa. Los casi cuarenta años de dictadura

franquista sirvieron para marcar un modelo de enseñanza definido por su carácter religioso y político, si bien hacia los últimos años de su existencia se consideró la necesidad de acercarse a Europa y, por tanto, realizar una reforma del sistema imperante, lo que se tradujo en términos educativos en la Ley de 1970, que introdujo, entre otras mejoras, la ampliación de la escolaridad obligatoria desde los 6 hasta los 14 años y la separación del Estado en materia de educación. Por su parte, y en rigor, la LOGSE propuso un modelo educativo basado en los principios que figuraban en la Constitución de 1978 (cf. página siguiente: Artículo 27 del citado documento).

La nueva ley apoyó la gestión democrática de los centros de enseñanza. Por otra parte, fue pionera en la propuesta de una enseñanza descentralizada en España; de esta manera, y gracias a la creación de las comunidades autónomas, permitía que éstas gestionasen los centros, e incluso que redactasen buena parte de los contenidos a impartir. El modelo de enseñanza se basaba en los principios del constructivismo gracias a un currículo abierto y flexible, más allá de la rigidez que imperaba en otras épocas, y de la que convenía distanciarse, toda vez que se pretendía un acercamiento a Europa. La LOGSE, además, otorgaba peso específico a los Consejos Escolares en los centros, introducía la promoción automática en circunstancias concretas, regulaba las educaciones especial y de adultos, promovía la formación permanente del profesorado, concedía importancia a las funciones de inspección, tutoría y orientación, favorecía los casos de alumnado con capacidades menos desarrolladas – por falta de preparación o por discapacidades manifiestas – y reducía el número de alumnos por aula (1). Por último, dado que la Constitución reconoce la libertad de enseñanza, la Religión será de oferta obligatoria para los centros y de carácter voluntario para el alumnado.

(1) En todos estos años, tanto los principios de la LOGSE como su aplicación y resultados han sido criticados por amplios sectores de la sociedad.

Artículo 27 de la Constitución Española de 1978

- “1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.*
- 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.*
- 3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.*
- 4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.*
- 5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.*
- 6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.*
- 7. Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la Ley establezca.*
- 8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las Leyes.*
- 9. Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la Ley establezca.*
- 10. Se reconoce la autonomía de las universidades en los términos que la Ley establezca.”*

Fuente: LÓPEZ GUERRA, Luis (ed.), *Constitución Española*, novena edición, Madrid, Editorial TECNOS, S.A., 1997, Págs. 47 y 48

La estructura del nuevo sistema se configuraba en tres etapas: Educación Infantil no obligatoria, entre 0 y 6 años, Educación Primaria Obligatoria de 6 a 12 años y Educación Secundaria Obligatoria hasta los 16 años. A continuación, el alumnado podría cursar los estudios de Bachillerato en dos años, con cuatro modalidades – de Artes, Tecnológico, Ciencias de la Salud y Humanidades –, o bien la Formación Profesional, estructurada en ciclos de Grado Medio al término de la ESO y ciclos de Grado Superior después del Bachillerato. Las enseñanzas de Música y Danza recibirán nuevos alicios, tanto por su reestructuración como por la posibilidad de incorporación al sistema general en la modalidad de Artes del Bachillerato, con la ventaja que supondría para el alumnado el poder cursar paralelamente las enseñanzas generales y las artísticas. La Ley es muy expresiva en este aspecto:

“Las Administraciones educativas facilitarán al alumnado la posibilidad de cursar simultáneamente las enseñanzas de música o danza y las de régimen general. A este fin se adoptarán las oportunas medidas de coordinación respecto a la organización y ordenación académica de ambos tipos de estudios, que incluirán, entre otras, las convalidaciones y los centros integrados.” (1)

El alumnado que terminaba el Bachillerato, en definitiva, podía optar por los ciclos de Grado Superior de Formación Profesional o, una vez superadas las pruebas de acceso, por los estudios universitarios, incluyendo entre éstos los Grados Superiores de Música y Danza, si tenemos en cuenta las disposiciones de la LOGSE, que suponían una transformación radical por lo que se refiere al reconocimiento legal de estas enseñanzas:

(1) Recogido en la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), Título II, Artículo 41, en *Boletín Oficial del Estado* núm 238, jueves, 4 de octubre de 1990. Pág. 28934

“Quienes hayan cursado satisfactoriamente el grado superior de dichas enseñanzas tendrán derecho al título superior en la especialidad correspondiente, que será equivalente a todos los efectos al título de Licenciado Universitario.” (1)

Un documento como es la Constitución de la República Española (1931) recoge algunos principios que, si los comparamos con los expresados en la Constitución de 1978, observaremos que resultan bastante coincidentes en sus criterios: establece la enseñanza primaria gratuita y obligatoria, propone una enseñanza laica (2), basada en el desarrollo de los valores humanos, reconoce la libertad de cátedra, así como el derecho a la educación a fin de favorecer a los más necesitados y propone el ejercicio de la inspección educativa para garantizar el cumplimiento de las disposiciones legales.

Para finalizar la exposición de lo que ha sido la educación contemporánea en España y más concretamente en Galicia, cabe preguntarse: ¿cuál es la reforma educativa que necesitamos?; por otra parte, ¿hacia dónde vamos en una época de tantos cambios, tantas leyes de Educación, tantas críticas?. Desde la reflexión, hemos intentado dar respuesta a estas cuestiones en las consideraciones que cierran el presente capítulo.

(1) Ibidem, Artículo 42. Sin lugar a dudas, la nueva situación era favorable para las personas que querían seguir los estudios artísticos, tanto de Música y Danza (cf. Artículos 39 a 42) como de Arte Dramático (cf. Artículos 43 a 45). Todo este reconocimiento legal no parece haberse instalado del todo en la sociedad, toda vez que aún se pueden apreciar actitudes y reacciones de personas que por desconocimiento – al menos, eso queremos creer – continúan infravalorando tanto las enseñanzas como a los profesionales de las Artes.

(2) En este aspecto cabe matizar lo siguiente: si bien en la Constitución republicana “*se reconoce a las Iglesias el derecho (...) de enseñar sus respectivas doctrinas en sus propios establecimientos*” (cf. *Constitución de la República Española* (1931), reedición de Librería Elas, 2004, Pág. 14), la de 1978 garantiza “*el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.*” (Cf. LÓPEZ GUERRA, Luis (ed.), *Constitución Española* (1978), novena edición, Madrid, Editorial TECNOS, S.A., 1997, Pág. 47).

2.6.- Algunas consideraciones

Los principios pedagógicos de la Institución Libre de Enseñanza, basados en la razón como fuente de pensamiento, son un claro elemento de motivación no sólo para el alumnado, sino también para el profesorado sin tener en cuenta su ideología, ya que la razón es algo que une a las personas. Interesan desde la idea institucionista de la fe en la educación como elemento de transformación pedagógica y, por ende, social. Resulta irónico que un proceso acabado, práctico y plural como fue el plan propuesto por los krausistas fracasase en la enseñanza oficial; no dejan de ser paradójicas, al mismo tiempo, ciertas lagunas que determinaron su dudosa aplicación práctica.

La historia de la educación en España entre la segunda mitad del siglo XIX y los tiempos actuales se puede definir como una alternancia entre elementos de corte neocatólico y elementos de ideología liberal, salpicados de situaciones de enfrentamiento, e incluso de rechazo mutuo entre ambas posturas.

La radical polarización que se dio en España entre los seguidores del neocatolicismo y los defensores del liberalismo, que afectó en gran medida a la educación y a sus auténticos protagonistas – el alumnado –, fue el elemento vertebrador de una trayectoria que ya no tendría vuelta atrás. Los intentos de regeneración educativa sirvieron tan sólo como alimento de conciencias en su día y, si cabe, podrían utilizarse como fuentes de estudio e investigación para los tiempos actuales.

La histórica división entre las llamadas “dos Españas” no es un fenómeno que surja en el siglo XX; ya existía, al menos, desde un siglo antes en tanto en cuanto los diferentes gobiernos adaptaban la política educativa según sus intereses, sin preocuparse en absoluto por la educación para una posible convivencia en paz ante dos posturas ideológicas que no tienen por qué suponer una división ni mucho menos un enfrentamiento entre las personas.

Es indudable la presencia del espíritu de la Institución Libre de Enseñanza en los intentos de reforma educativa que se ensayaron durante la Segunda República; la figura del maestro republicano se mira en el espejo espiritual institucionista como si de un auténtico maestro se tratase.

Desde la Transición Democrática hasta nuestros días, la educación en España ha experimentado cambios importantes con respecto a la etapa anterior. No resultaba fácil transformar aquel modelo educativo en poco tiempo y mucho menos conseguir que el profesorado, el alumnado y las familias comprendieran realmente su alcance. Considerando la situación en perspectiva, hubiera sido necesario preparar a la comunidad educativa para asumir esos cambios de una manera natural; del mismo modo, creemos, se habría conseguido una mejor aceptación de la nueva estructuración del sistema educativo si ésta se hubiese realizado paulatinamente (1). Los planteamientos teóricos y didácticos de la Reforma Educativa, recogidos en la LOGSE, remiten a un pasado que, por haber sido un ejemplo de modernidad en los años anteriores al estallido de la guerra civil, se ha intentado recuperar. Toda política educativa puede tener errores, pero no es posible hablar de *educación* cuando el alumnado se siente frustrado ante una situación a todas luces humillante, tanto a nivel intelectual como humano. La verdadera educación debe pasar necesariamente por el cultivo del espíritu democrático, basado en el respeto a la diversidad y a la dignidad de las personas, la tolerancia y el esfuerzo individual puestos al servicio del bien común. La adaptación constante y el replanteamiento serio de la actividad docente son y deben ser los ingredientes necesarios para una reforma de la enseñanza. Sin lugar a dudas, el trabajo en equipo, fuente de comunicación y de enriquecimiento, es el camino.

(1) En el curso 1992-93 trabajamos por primera vez en Tercero de E.S.O. con un colectivo de alumnado procedente del antiguo Octavo de E.G.B.; ante aquella confusa situación sobran todos los comentarios.

CAPÍTULO 3

DIDÁCTICA DEL TEATRO

Y SU APLICACIÓN A LA EDUCACIÓN

3.1.- Introducción

Si analizamos los elementos de una obra de teatro, cabe pensar que no resultará difícil comprender el potencial didáctico del género y, por tanto, su utilidad en la educación. Es más, ya se empezó a considerar desde el siglo XVII, cuando se asumía que el teatro era un elemento educador de la sociedad. Generalizando, la Literatura Infantil, que nace precisamente en ese siglo, fue siempre utilizada como una herramienta educacional, y lo hace como apoyo a una burguesía emergente, que necesita reafirmarse en su época: *“La producción para la infancia vino resaltando su carácter didáctico pensado para enseñar los valores morales en un intento de mantener las normas y hábitos considerados correctos por la sociedad de la época. (...) Como las historias, en aquel período, eran escritas con la intención divulgadora de los valores morales propagados por la sociedad, su asociación con la pedagogía fue inevitable y fue en parte responsable de su promoción.”* (1) Incluso si miramos a épocas anteriores al siglo XVII es posible encontrar obras medievales y renacentistas de componente didáctico; no es difícil recordar, por ejemplo, los breves cuentos de *El Conde Lucanor*, el *Libro de Buen Amor*, el *Lazarillo de Tormes*, los *Milagros de Nuestra Señora* o las *Novelas Ejemplares* cervantinas. No resulta extraño, por lo tanto, reconocer la función didáctica – amén de la propiamente artística – de la literatura y, particularizando, del teatro.

(1) SOUSA SILVA, Simone Silene de, “Literatura: ¿destreza literaria o pedagógica?”, en *Revista de Literatura-Especial Teatro*, N°. 233, Barcelona, Fin Ediciones, Centro de Comunicación y Pedagogía, 2008, Pág. 12

Conscientes de los valores didáctico, educativo y artístico del teatro, iniciamos nuestro planteamiento desde la enumeración de algunos de los objetivos que el alumnado de Secundaria debe conseguir, y que figuran en el Artículo 2 del Real Decreto 1007/1991 de 14 de Junio:

“Comprender y producir mensajes orales y escritos con propiedad, autonomía y creatividad en castellano (...), utilizándolos para comunicarse y para organizar los propios sentimientos y reflexionar sobre los procesos implicados en el uso del lenguaje.

Interpretar y producir con propiedad, autonomía y creatividad mensajes que utilicen códigos artísticos, científicos y técnicos con el fin de enriquecer sus posibilidades de comunicación (...)

Formarse una imagen ajustada de sí mismo, de sus características y posibilidades, desarrollando actividades de forma autónoma y equilibrada (...)

Relacionarse con otras personas y participar en actividades de grupo con actitudes solidarias y tolerantes, valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de raza, sexo, clase social, creencias y otras características individuales y sociales.

Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como personas.

Conocer y apreciar el patrimonio cultural y contribuir activamente en su conservación y mejora, entender la diversidad lingüística y cultural como derecho de los pueblos, y desarrollar un interés y respeto a este derecho (...)” (1)

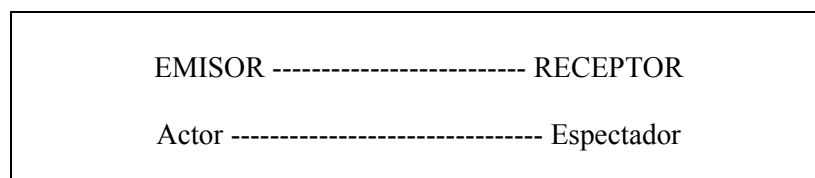
(1) Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (vigente hasta el 6 de enero de 2007), en *Boletín Oficial del Estado*, 26 de junio de 1991, en http://noticias1.juridicas.com/base_datos/

No dudamos que desde la didáctica teatral es posible trabajar en la consecución de los objetivos que contempla la ley. Ante todo, el alumnado debe tener claro que “hacer teatro” no es una actividad extraescolar sino una parte importante de su formación. Por otra parte, deben asumir que la actividad teatral no consiste sólo en “soltar” un texto que se ha aprendido de memoria; de ser así, estaríamos dejando de lado todo el proceso didáctico que debe presidir cualquier montaje teatral escolar. En palabras de Alfredo Rodríguez López-Vázquez, *“Sin un trabajo de análisis y sin seguir los procesos de ensayo, discusión y aportación personal real de los actores que representan a los personajes, el teatro quedaría reducido a mero texto memorizable. Y el teatro como espectáculo está muy lejos de ser escritura. Es espacio, voz, gesto, personajes y tiempo.”* (1) No en vano se considera hoy en día que el niño – y el adolescente – es crítico y consciente ante una obra literaria: *“Actualmente, el niño ya no es aquel ser inocente, totalmente dependiente o indefenso. Disfruta de las mismas condiciones que el adulto, es consciente, sabe cuestionar, es crítico.”* (2) La riqueza que ofrece la experiencia teatral es grande; será competencia del profesorado presentar el planteamiento más adecuado para una óptima consecución de los objetivos didácticos que se pueden extraer del texto escrito. Cabe pensar también que el proceso didáctico a través del teatro debe estar presidido por una interacción entre profesorado y alumnado: las preguntas, las críticas y el debate deben estar presentes. Por último, y haciendo referencia al término inglés “play”, el teatro es y debe ser un juego; como tal, tiene unas reglas que todos debemos cumplir. Ambas situaciones (juego y teatro) nos remiten al respeto a unas normas de convivencia; es decir, a un aprendizaje práctico para la vida.

(1) RODRÍGUEZ LÓPEZ-VÁZQUEZ, Alfredo, “Teatro y Cine: Elementos para una Didáctica”, en MARCO LÓPEZ, Aurora (Ed.), *Lingua, Literatura e Arte: Aspectos Didácticos*, Santiago de Compostela, Departamento de Lingua e Literatura, Universidade de Santiago, 1997, Pág. 101

(2) SOUSA SILVA, Simone Silene de, *Ibidem*, Pág. 13

Como elemento de base, el teatro es un acto de comunicación; así lo entendía el director, teórico y educador teatral polaco Jerzy Grotowsky (1933 – 1999). Para él, el actor y el espectador son los dos polos del acto comunicativo:



Cuadro 1

Sin ánimo de profundizar en las teorías de Grotowsky, en las que defiende el despojar al teatro de todos sus elementos tradicionales y quedarse con la esencia del espacio, en ese acto de comunicación (texto espectacular), canalizado a través de la obra (texto teatral) y del espacio (sala) intervienen multitud de elementos que, bien trabajados y organizados, contribuyen a facilitar la comprensión del mensaje que el autor nos ha legado: decoración, luces, vestuario, maquillaje, atrezzo, movimiento corporal, danza, música (incidental o buscada para la ocasión). Por ello nos atrevemos a reorganizar el esquema anterior de la siguiente manera:



Cuadro 2

Un planteamiento didáctico a través de una obra de teatro no debe obviar ninguno de estos elementos. Ante todo, la lectura y comprensión de la obra (texto teatral), el estudio de los recursos literarios (técnicos y estilísticos) que utiliza el autor y la investigación histórica en torno a la época en la que se desarrolla; a la par vendrán la lectura dramatizada de la obra con las necesarias aportaciones técnicas (ejercicios de respiración, vocalización, dicción y aplicación a la lectura del texto a representar); el diseño y construcción de los decorados, la iluminación, el diseño y confección del vestuario; la toma de decisiones sobre qué objetos debemos utilizar (atrezzo, elementos simbólicos) y sobre la selección musical (o, si es el caso, la creación musical propia); el estudio del movimiento corporal en función de las necesidades de la obra (a partir de las acotaciones, aunque sin descuidar la reflexión acerca de los movimientos a realizar por los personajes) y el montaje de una danza si la obra lo requiere. Por último, cabe pensar que todos los elementos mencionados deben favorecer no sólo la comprensión del mensaje o el disfrute del espectáculo, sino también la transformación del público, que pasaría de ser un espectador pasivo a integrarse en ese mensaje, a pensar sobre él y, en definitiva, a aprender. Por eso no puede existir el teatro sin un público al que dirigirse.

En el análisis y trabajo sobre todos los elementos expuestos anteriormente radica la necesaria aportación didáctica para la realización de un buen montaje teatral escolar, o más bien, para la consecución de los objetivos que perseguimos, basados en la **construcción del conocimiento desde estrategias procedimentales**. Siguiendo a Alfredo Rodríguez López-Vázquez, *“un principio básico de la didáctica, relacionado con las condiciones de adquisición del conocimiento, implica que se aprende aquello que se construye, en sentido tanto material como intelectual.”* (1)

(1) RODRÍGUEZ LÓPEZ-VÁZQUEZ, Alfredo, Ibidem, Pág. 96

Apoyando la anterior afirmación, citamos las palabras de Luis Huerta en el prólogo a su manual para niños de Enseñanza Primaria publicado en 1932 bajo el título *Las Artes en la Escuela*; el autor sostiene que el niño “*tiende naturalmente a la acción, en la que expresa su nativo impulso creador: hablar, dibujar, construir, son las síntesis de la briosa dinámica espiritual de la niñez. A su lado, la misión del maestro no es otra que dirigir y estimular la acción del niño para que descubra por sí mismo las cosas y para que las exprese mediante la palabra, el dibujo y las artes en general.*” (1) La idea es aplicable al alumnado de Secundaria, en especial para los casos de desmotivación.

En el capítulo dedicado al teatro, Huerta hace hincapié en el gesto como elemento fundamental en una representación. Se dirige a los niños, destinatarios del libro, de la siguiente manera: “*Hay en el teatro algo que toca a la entraña viva de la humanidad. Su fuerza sugestiva está principalmente en la técnica del gesto. El gesto es un elemento espiritual de una formidable fuerza de expresión. (...) Es otro verdadero lenguaje, dado por la Naturaleza al hombre y que es preciso educar, refinar, para que sirva de expresivo complemento a la elocución.*” (2) Presenta los criterios de clásicos como Quintiliano, para quien el gesto es “*el movimiento y conformación decorosa de todo el cuerpo*”, así como las condiciones de toda actitud corporal en el teatro. Añade las reglas de Cicerón sobre la emisión de la voz, pues “*más que lo que se dice importa el cómo se dice.*” (3) Por último, anota que ambos fijaron unas normas acerca de las actitudes de diversas partes del cuerpo “*que son atinadas reglas de buen gusto y de prudencia para lograr la mayor eficacia artística del orador y del intérprete teatral.*” (4)

(1) HUERTA, Luis, *Las Artes en la Escuela*, Madrid, Juan Ortiz (Ed.), 1932, Pág. 7. El autor fue Maestro Nacional y alumno de la Facultad Internacional de Paidología de Bruselas.

(2) HUERTA, Luis, *Ibidem*, Págs. 191 y 193

(3) HUERTA, Luis, *Ibidem*, Pág. 194

(4) HUERTA, Luis, *Ibidem*, Pág. 195

Consideramos que la actividad educativo-teatral encierra en sí misma un importante elemento que favorece la **motivación** del alumnado, en tanto en cuanto supone y demanda su participación directa en el proceso educativo. Se caracteriza, además, por ser **integradora** en dos sentidos: en primer lugar, porque no excluye a nadie, ya que ningún alumno o alumna puede ni debe sentirse fuera del proceso; en segundo lugar, porque forma parte de la actividad educativa de un centro de enseñanza e impulsa el desarrollo del alumnado, e incluso del profesorado. Como consecuencia, debe necesariamente formar parte de un Proyecto Educativo de Centro.

Los aspectos metodológicos en los que incide la actividad educativo-teatral no son ajenos a lo que acabamos de decir:

- Es, en esencia, un método activo lo que la define: el alumnado no sólo actúa, sino que también reflexiona sobre lo que hace.
- La facultad de dar salida a una variedad de intereses que se dan entre el alumnado, teniendo en cuenta las múltiples tareas que configuran el estudio y montaje de una obra de teatro: algunas actividades son de tipo intelectual, pero también existen otras con un componente artístico e incluso manual.
- La investigación como modelo de descubrimiento y fundamento de aprendizaje.
- La comunicación en todos sus sentidos: no sólo en el producto final (el texto espectacular en contacto con el público), sino también durante todo el proceso.
- La colaboración conjunta de alumnado y profesorado, cada cual con su misión y todos ellos con un objetivo común: el aprendizaje.
- Por último, la motivación entendida como elemento de arranque o punto de apoyo, y a la vez como denominador común de todo el proceso.

Todo lo que acabamos de exponer justifica el interés intrínseco, valga la expresión, de esa “sinfonía educativa” que es, a nuestro entender, el proceso educativo-teatral.

3.2.- Una visión integral e interdisciplinar de la educación

Una vez establecidas las bases de nuestro proyecto didáctico, cabe plantearse una reflexión acerca del alcance que supone la experiencia educativo-teatral. Dando un paso más e intentando globalizar los planteamientos anteriores, no podemos sino considerar la experiencia educativo-teatral como una profundización en aspectos fundamentales para la **formación integral** del alumnado. En ellos trabajamos el desarrollo de la comunicación y de la expresión, la mejora del movimiento corporal y de la dicción, la desinhibición (muy necesario en las edades de la adolescencia), la comprensión de textos, la interpretación de mensajes a través de códigos no lingüísticos (plástico, corporal, musical), la valoración de las potencialidades de cada alumno o alumna al asumir un rol determinado (no necesariamente *todos* tienen que ser actores o actrices), la participación en una actividad de grupo desde una actitud tolerante y solidaria y el conocimiento de nuestro patrimonio cultural.

Todo lo que acabamos de mencionar indica que el teatro es una actividad compleja; en esa complejidad radica, al mismo tiempo, su carácter integrador de diversos elementos. Compartimos la opinión de Claude Vallon al afirmar que *“Un espectáculo consiste en la ocupación de un espacio, en su decoración, su estilización, su simbolización; es texto, pero también música; es interpretación, pero también gestos, movimiento, ritmos.”* (1) Es consecuente, por tanto, pensar que el teatro, desde una perspectiva didáctica, ofrece unas pautas muy claras de educación integral de las personas: *“El teatro implica al individuo por entero, pues combina de forma unitaria las opciones artísticas más dispares.”* (2)

(1) VALLON, Claude, *Práctica del Teatro para niños*, Barcelona, Colección Educación y Enseñanza, Ediciones CEAC, S.A., 1984, Pág. 34

(2) VALLON, Claude, *Ibidem*, Pág. 34

Antonio García Velasco cree firmemente en el valor educativo del teatro al afirmar que *“las actividades teatrales poseen valores educativos tan eficaces que en sí mismas merecen la pena incluso con un alumnado reducido.”* (1) Está de acuerdo en que las actividades teatrales no sólo son competencia de la asignatura de Lengua, sino que pueden guardar relación con el resto de las materias. Por último, distingue tres tipos de actividades teatrales. Por el valor teórico-práctico de su propuesta, hemos considerado de interés la reproducción del cuadro esquemático siguiente (2):

Actividad teatral	Definición	Predomina y Potencia
Juego teatral	Actividad que supone la asunción y representación de roles diversos, en una situación dada y conforme a unas reglas establecidas.	Creatividad en los distintos recursos expresivos (lenguaje, gestos, cuerpo, música, plástica,...) Imaginación Simbolización Reconocimiento y exteriorización de modelos Observación
Dramatización	Conversión en expresión teatral de un hecho real o imaginario, de una narración, de un poema, etc.	En ciertos sentidos, lo mismo que el juego teatral... Respeto a unas reglas convencionales
Teatro	Puesta en escena de una obra <i>elaborada</i> , con intención de espectáculo.	Asunción y repetición de unas pautas y unos “códigos” dados Comunicación

Cuadro 3

Se trata de una visión metódica de la didáctica teatral escolar, más bien pensada para el alumnado de Primaria. No obstante, es posible adaptar las ideas expuestas para su aplicación didáctica en Secundaria, siempre y cuando el profesorado escoja con acierto los temas a tratar: han de ser formativos y despertar los intereses y las necesidades del joven alumnado.

(1) GARCÍA VELASCO, Antonio, “Juego teatral, dramatización y teatro como recursos didácticos”, en *Revista de Literatura-Especial Teatro*, N°. 233, Barcelona, Fin Ediciones, Centro de Comunicación y Pedagogía, 2008, Pág. 29

(2) GARCÍA VELASCO, Antonio, Ibidem. Pág. 30

García Velasco cree que, por los valores que encierran las tres modalidades anteriormente citadas, *“juego teatral, dramatización y teatro deben ser en la escuela y para la escuela recursos didácticos de frecuente utilización. Sus valores educativos los convierten en herramientas del desarrollo integral de la infancia – lenguaje verbal, expresión corporal, plástica y musical, afectividad, trabajo en grupo, creatividad, actitud positiva para la lectura y escritura, ...”* (1). Su aplicación en Secundaria resultará tanto más sencilla cuanto mayor sea el hábito adquirido por los escolares en su etapa de Primaria. En el caso de contar con un alumnado ya experimentado, creemos, sería posible acortar el tiempo dedicado a las dos primeras modalidades y servirnos de ellas tan sólo en las primeras semanas de un curso escolar, a modo de “calentamiento”. Incluso podríamos plantear los ejercicios de juego teatral y/o dramatización basados en alguna de las ideas desarrolladas en la obra elegida para trabajar durante ese curso.

Este profesor propone la realización de dramatizaciones a partir de los contenidos del currículo escolar; al enseñar o afianzar contenidos de diversas materias a través del teatro, está inculcando la importancia de la actividad teatral en el aprendizaje, en la transmisión del conocimiento e incluso de ideas. Resulta interesante como experiencia didáctica la aplicación de un elemento teatral conocido como *metateatro* o “teatro dentro del teatro” a la vida real, si tomamos el escenario escolar como un marco de ficción en el que se desarrolla una escena cuyo contenido es útil para el aprendizaje de nuestro alumnado. Disponemos de un ejemplo claro en la obra de Alejandro Casona titulada *Nuestra Natacha* (2); la idea teatralizada sirve no sólo para mostrar algo a las espectadoras-en-la-ficción, sino también para los espectadores reales de la función.

(1) GARCÍA VELASCO, Antonio, Ibidem, Pág. 37

(2) La obra se encuentra reseñada en el apartado 4.3 de la presente tesis.

Carmen Ruiz Román propone una serie de actividades que entroncan en parte con las ideas de García Velasco. Contempla como un objetivo específico el *“Afianzar la idea de que el teatro es un medio educativo completo, no sólo como actividad pedagógica sino también como ejemplificación de los diferentes códigos que conforman nuestra realidad cotidiana.”* (1) En esta dualidad reside precisamente el verdadero valor del teatro; gracias a la complejidad de la que hablábamos, podemos disponer de una serie de elementos que albergan al mismo tiempo dos componentes, dos ámbitos: el didáctico y el exclusivamente teatral. Los docentes comprometidos con un proceso didáctico a través del teatro no deben olvidar la conexión que existe entre estos dos aspectos; de esta manera, el proceso cobra en el alumnado su verdadero sentido.

Para Ruiz Román, el montaje de una obra teatral no es la única actividad a desarrollar; teniendo en cuenta que no se trabaja con actores, sino con jóvenes que se encuentran en una etapa formativa, valora como paso previo al montaje teatral la preparación mental y corporal del alumnado. Para ello, propone un trabajo sobre diferentes aspectos como calentamiento y expresión corporal, gestual, musical y plástica, respiración, relajación, lectura expresiva, desinhibición grupal, etc. Coincide con García Velasco en el desarrollo de actividades de dramatización (poemas, cuentos, noticias, etc.) para pasar después al montaje teatral propiamente dicho, diferenciando entre la elaboración de un guión por parte del alumnado con la ayuda del profesor y la preparación de una obra de autor conocido. No dudamos del valor creativo que ofrece la primera opción; Ruiz Román propone, para ello, el aprovechamiento de la tradición oral y cultural, así como el apoyo que supone el contar con una guía práctica de dramaturgia.

(1) RUIZ ROMÁN, Carmen, “El Lenguaje Teatral: un medio educativo integral”, en ROMERO LÓPEZ, Antonio (Dir.), y SALINAS GARCÍA, Francisco (Coord.), *Lenguajes y Comunicación: Consideraciones estéticas y didácticas* (Actas de las II Jornadas de Andalucía Oriental sobre Lenguajes y Estética de la Comunicación), Granada, Grupo Escolar Universitario y Movimiento de Renovación Pedagógica Siglo XXI, Universidad de Granada, 1998, Pág. 278

Volviendo la mirada a la Institución Libre de Enseñanza, observamos que sus ideas acerca de la enseñanza literaria apuntan a un doble objetivo: la comprensión de la obra como objeto artístico y el cultivo del sentimiento y la fantasía en el joven alumnado. A su interés por acercarse a las corrientes pedagógicas que dominaban en los países europeos con un mayor nivel cultural conviene añadir otros no menos importantes como son una mayor apertura en el aspecto ideológico y una mayor democratización de la enseñanza. La literatura es, junto con el conocimiento y uso correctos de la lengua (comprensión y expresión), algo imprescindible para la educación idiomática desde el modelo institucionista. La importancia que otorga la Institución a la educación literaria remite a su concepción del arte como algo que encierra en sí mismo valores educativos, y que se aplica no sólo al hombre como individuo, sino también a los pueblos de la humanidad. No en vano afirmaba Francisco Giner de los Ríos en su libro *Educación y Enseñanza* lo siguiente: “*cualquiera puede comprender la diferencia que hay entre un pueblo cuyos goces y diversiones son, por ejemplo, los toros, la taberna y los juegos de cartas, y otro donde el gusto por las buenas lecturas, las obras de arte, las expediciones al campo, los juegos corporales, etc., se halla difundido hasta entre las últimas clases...*” (1). Para Giner, el mal gusto debe corregirse desde la educación, buscando la formación del alumnado en el gusto estético. No es difícil asociar estos principios con una propuesta didáctica integral como la que hemos tratado de analizar.

Es lógico, por otra parte, asumir que la experiencia educativo-teatral es y debe ser considerada como un trabajo **interdisciplinar**, e incluso válida para trabajar contenidos transversales como educación para la paz (2). Así lo hemos asumido nosotros en la experiencia didáctica que reseñamos en otra parte de este trabajo (cf. Capítulo 5).

(1) GINER DE LOS RÍOS, Francisco, Ibidem, Pág. 58

(2) RUIZ ROMÁN, Carmen, Art. Cit., Págs. 276-277

En este sentido, Luis Huerta, ya citado en el presente capítulo, propone la siguiente actividad: *“Observa cómo el arte escénico es auxiliado por la arquitectura, la escultura, la pintura, la música y la danza, en suma: por todas las Bellas Artes. La belleza del mundo de las cosas y la del mundo de las almas se funden en la poesía representativa, que es el teatro. (...) Acostúmbrate a distinguir: 1º La obra dramática (comedia, drama, tragedia). 2º La composición escénica (cuadro plástico, decorado, moblaje, indumentaria, etc.)”* (1)

En una publicación más reciente (1988) hemos encontrado una opinión que conecta la visión interdisciplinar del teatro con la educativa, al afirmar que el teatro *“debería ser un elemento más al servicio de la comprensión y la expresión del alumno. (...) Es conocido por todos el uso del teatro como apoyo a la clase de literatura, pero no debe verse sólo desde esa óptica, sino que debe perseguir unos objetivos específicos aún en cada materia.”* (2) Los autores contemplan esta idea desde materias como Lengua, Literatura, Idiomas, Lenguas Clásicas, Historia, Educación Física, Música, Plástica e incluso Ética o la Tutoría; en estos dos últimos casos ofrecen la concepción del teatro como un punto de encuentro personal, teniendo como objetivo interdisciplinar la dramatización de situaciones conflictivas del grupo o del alumno, al objeto de liberarlas, superarlas y conocerse. Por otra parte, aspectos como la desinhibición, el intercambio de roles y la relación con el grupo favorecen un mejor conocimiento de cada individuo. (3) Son detalles a tener en cuenta en la educación de los adolescentes.

(1) HUERTA, Luis, Ibidem, Págs. 197-198

(2) BARTA, L. Fernando e IZQUIERDO, M^a. José, “El teatro en las enseñanzas medias”, en HERANS, Carlos (ed.), *Teatro Aula / Aula Teatro: El juego dramático en los niveles educativos*, Madrid, Asociación Acción Educativa e INAEM-Ministerio de Cultura, Ministerio de Educación, Comunidad de Madrid, 1988, Págs. 194-195

(3) BARTA, L. Fernando e IZQUIERDO, M^a. José, Art. Cit., Págs. 195-196

Esa visión interdisciplinar que proponemos como base de nuestra experiencia didáctica viene dada por la propia naturaleza del teatro. En primer lugar, debemos tener en cuenta la diferencia entre texto teatral y texto espectacular, dado que el texto escrito y la obra teatral no son la misma cosa, como tampoco son lo mismo el guión cinematográfico y la película o los planos y el edificio ya construido. Igual que un director de cine tiene que contar con una gran cantidad y variedad de profesionales para la materialización de su película y un arquitecto necesita el trabajo de muchos obreros para ver construido el edificio que proyectó en los planos, del mismo modo un director de teatro debe tener en cuenta todos los elementos humanos y materiales que configuran una obra de teatro, y que forman parte del texto espectacular. A diferencia de la arquitectura, el teatro es algo efímero, algo que se sucede en el tiempo y que se desarrolla en un espacio real transformado en espacio imaginario. Para darle vida al texto escrito necesitamos cuidar los diferentes elementos expresivos e integrarlos en el proceso de comunicación que es la obra de teatro; del mismo modo, el proceso didáctico debe incluir el trabajo sobre cada uno de esos elementos y favorecer así el aprendizaje. Como afirma Juan Cervera Borrás, *“la singularidad del teatro frente a los otros géneros literarios, desde el punto de vista expresivo, estriba en que a la expresión lingüística (...) hay que añadir la concurrencia de otros tipos de expresión que se resumen en la expresión corporal, la expresión plástica y la expresión rítmico-musical. Este hecho constituye de por sí otra singularidad que se refleja en sus exigencias educativas.”* (1)

Cabe preguntarse si el proceso didáctico sobre los distintos elementos que forman parte del texto espectacular corresponde exclusivamente al profesor de Lengua y Literatura. En el siguiente apartado intentamos responder a esta cuestión.

(1) CERVERA BORRÁS, Juan, “Hacia la presencia efectiva del teatro en la educación”, en *Lenguaje y Textos*, N.º. 3, La Coruña, Universidade da Coruña-Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 1993, Pág. 103

3.3.- Una didáctica aplicada a través del teatro

Nuestro planteamiento contempla el estudio de la obra desde diversos puntos de vista: histórico, literario, plástico, musical, corporal. En función de los contenidos que aparezcan en la misma se podrían asumir otro tipo de estudios (i.e. religioso, geográfico, etc.). Dada la realidad del teatro, que supone la transmisión de un mensaje articulado no sólo desde el código lingüístico, sino también musical, plástico (visual) y corporal, entendemos que el alumnado necesita seguir un proceso de descodificación de esos elementos para una mejor recepción del mensaje y, por ende, para su correcta transmisión al público que asiste a la representación y que es, en definitiva, el destinatario último de ese mensaje.

En realidad, los elementos mencionados guardan una cierta relación con el hecho lingüístico; si no fuese así, no podríamos hablar de “lenguaje musical, lenguaje visual o lenguaje corporal”, como es el caso. Lo que ocurre es que los códigos que emplean no son los signos gráficos o las realizaciones fónicas del lenguaje hablado, sino los sonidos en su dimensión instrumental o vocal (cantada), los colores y el movimiento corporal. Según Carmen Ruiz Román, *“Estos elementos, en su esencia interdisciplinares, apoyan la expresión dramática y necesitan de una explicitación por nuestra parte (...); de esta forma, nos estamos refiriendo a la pintura, la música, la danza, la expresión corporal, etc., cuya variedad complementa el bagaje comunicativo.”* (1) En nuestra propuesta, la labor docente se hace necesaria desde una colaboración de los diferentes seminarios a los que podamos adscribir el estudio de la obra, ya que los elementos son en sí interdisciplinares. Sin ella, el trabajo quedaría reducido a una mera especulación voluntariosa por parte de un solo profesor, de quien dependería todo el proceso.

(1) RUIZ ROMÁN, Carmen, Ibidem, Pág. 277

El desarrollo didáctico puede realizarse simultáneamente en diversas asignaturas. Las clases de Literatura y Música, aparte de preparar sus actividades correspondientes, deben incluir unos ejercicios diarios de relajación, respiración, vocalización; por otra parte, conviene empezar a trabajar la dicción y expresión desde la lectura de poemas y textos cortos en voz alta, dramatización de cuentos, improvisación a partir de un supuesto planteado previamente y, por último, la lectura dramatizada de la obra con la aplicación de algunos elementos de expresión corporal, para iniciar posteriormente la memorización progresiva del texto y de los gestos. En esta fase ya estarán realizados los decorados y será posible la ubicación de los ensayos no ya en las aulas, sino en el espacio escénico real.

Aquí surge un doble problema que conviene prever desde el principio, y que se traduce en un compromiso esperable por parte del alumnado implicado a dedicar algunas horas fuera del horario lectivo al montaje de la obra. Para ello, es conveniente que un profesor o profesora asuma la coordinación general. La pregunta es quién debe encargarse de ello. El trabajo en equipo de dos o tres profesores, coordinado cada año por uno diferente, puede ser una solución. En este sentido, creemos que la formación dramática del profesorado se hace necesaria, dada la importancia del teatro en la educación. Si un instituto asume el teatro como algo propio y definitorio de su Proyecto Educativo (el llamado PEC o Proyecto Educativo de Centro), no será difícil conseguir que el profesorado asista a cursos de formación dramática, o mejor, que el propio centro convoque esos cursos. Es un paso importante hacia la normalización del teatro escolar, y cómo no, hacia la motivación del alumnado que manifiesta claramente inquietudes diversas ante su situación en el concierto educativo, y que vistas con perspectiva no son otra cosa que actitudes, “actuaciones” en las que unos y otros asumen distintos personajes, distintos papeles: el apático, el gracioso, el rebelde, ...

Todo desarrollo didáctico, como *construcción* de conocimiento que es, debe estar cimentado sobre unas bases muy sólidas. Si nos preguntamos cómo empezar a inculcar en nuestro alumnado el gusto por el teatro, y si creemos necesaria su normalización en la enseñanza, conviene plantearse la asistencia a un espectáculo como paso previo al montaje propio de una obra. El aprendizaje del teatro nace desde la observación, la percepción del espacio físico real transformado en espacio escénico, la atención (visual y auditiva), la comprensión de conceptos básicos sobre teatro y el aprendizaje de la construcción de las emociones. Alfredo Rodríguez López-Vázquez sostiene que “*el teatro se enseña y se aprende viendo lo que realmente es teatro, haciendo que el alumno se convierta en espectador de un espectáculo, y no en lector de un texto escrito y, a través de ese aprendizaje de la esencia espectacular del hecho teatral, pueda proyectar las posibilidades que el teatro, en sus distintas formas, le ofrece.*” (1)

Es posible captar la atención y el interés del público poco habituado a la experiencia teatral. Pudimos comprobarlo en la asistencia con nuestros alumnos de tercero y cuarto de ESO a las representaciones de unas muy buenas adaptaciones de *Rinconete y Cortadillo* (curso 2006-2007) y *La vida es sueño* (curso 2007-2008), a cargo de una compañía que ofrece sus producciones en diferentes centros de la geografía española. La clarísima dicción de los actores y actrices, su rica gestualidad, el empleo de escasos, aunque expresivos elementos escénicos, la inteligente combinación de una voz narrativa que alternaba con pasajes dialogados y la propia adaptación de los textos, así como su duración (escasamente una hora) configuraron unos espectáculos amenos que no dejaron indiferente a nadie, a juzgar por la gran cantidad de preguntas que los jóvenes formulaban al final de la representación, en un diálogo abierto con los actores y actrices.

(1) RODRÍGUEZ LÓPEZ-VÁZQUEZ, Alfredo, “Aprender a ver teatro. Empezar a hacer teatro”, en *Revista de Literatura-Especial Teatro*, N°. 233, Barcelona, Fin Ediciones, Centro de Comunicación y Pedagogía, 2008, Pág. 75

Es que las claves del éxito de una obra teatral dirigida a un público escolar (infantil o adolescente) no están en la riqueza de medios a emplear, sino en su dimensión comunicativa, en la creación de un vínculo de unión con ese público. Según José Antonio Sedeño, *“una pieza de teatro infantil funciona en las distancias cortas, es decir, no depende tanto de su espectacularidad, de los recursos que emplee, como del nexo invisible que logra establecer con su público. (...) Su principal aliado es la imaginación del niño y la capacidad del director para dar forma a un lenguaje teatral, que (...) es siempre un lenguaje físico, es decir, directamente relacionado con aquello que nuestros sentidos pueden percibir.”* (1) Ese lenguaje ha de ser sencillo y necesariamente comunicativo: la recreación de los diferentes escenarios, la utilería, la música, los gestos y movimientos, en fin, los elementos teatrales, deben estar siempre al servicio de lo que se pretende transmitir, comunicar. Esa sencillez que proponemos remite de forma muy clara a la imaginación de los jóvenes espectadores, dado que una representación teatral concebida de esta manera no proporciona todo lo que “cabe esperar” de ella sino tan sólo su esencia. Es tarea del director el plantearlo de manera adecuada para que el joven público sea capaz de decodificar los elementos que percibe. Este principio no niega en absoluto la razón, el pensamiento, ya que *“la imaginación no es la antítesis de la razón, es su mejor aliada. (...) Es ella quien hace posible establecer una nueva construcción de significados que proporciona una comprensión más rica y compleja de la realidad.”* (2) Se trata de una dinámica en la que, creemos, deben ejercitarse los niños y los jóvenes como espectadores, aprovechando la ductilidad de una personalidad en proceso de formación.

(1) SEDEÑO LÓPEZ, José Antonio, “Pensar el pensamiento. Algunas reflexiones sobre el teatro infantil contemporáneo”, en *Revista de Literatura-Especial Teatro*, N°. 233, Barcelona, Fin Ediciones, Centro de Comunicación y Pedagogía, 2008, Págs. 87-88

(2) SEDEÑO LÓPEZ, José Antonio, *Ibidem*, Pág. 86

Precisamente será la formación de espectadores la que permita crear en el alumnado el gusto por la experiencia teatral, entendida ésta como la construcción de todo un edificio de elementos útiles y necesarios para su formación, para su educación, que se resumen en el estudio, preparación y montaje de una obra teatral (1).

Por tanto, hacer teatro será la segunda fase del aprendizaje. Los alumnos y alumnas ya no van a ser espectadores, sino actores y actrices; van a estar “del otro lado”, van a vivir la experiencia de buscar la comunicación con unos nuevos espectadores que serán su público; en palabras de Alfredo Rodríguez López-Vázquez, “*entender desde dentro de la representación lo que se está llevando a cabo, del misterio del hecho teatral.*” (2) En esa búsqueda de comunicación es fundamental crear un vínculo, una conexión entre el espectáculo y el público. Es inevitable recordar en este momento el cuadro 2 presentado en el apartado 3.1, al que habría que añadirle un elemento introductorio que serviría como presentación de lo que se va a desarrollar en escena. A lo largo de la representación será esencial el empleo de recursos que ayuden a mantener la atención, como las inflexiones de la voz, la dicción, el vestuario que enmarca y define a cada personaje, una gestualidad expresiva sin caer en la exageración, un ritmo escénico ligero y una decoración y utilería sencillas, aunque decisivas a la hora de transmitir el contenido de la obra. De esta manera se puede enseñar en qué consiste el teatro y su encanto: unos actores que se transforman en personajes y unos espectadores que asumen durante un rato la convención por la cual un espacio físico – el escenario – es transformado en espacio escénico; en otras palabras, la ilusión de una ficción escénica.

(1) Quizás no sea fácil iniciar este proceso didáctico, si tenemos en cuenta los modelos tan extendidos que se ofrecen en otros medios de comunicación como la televisión o Internet. Quién sabe si gracias a la magia del teatro sería posible conseguir que la balanza de los intereses del joven alumnado se inclinase a favor de un compromiso adquirido con sus compañeros y compañeras.

(2) RODRÍGUEZ LÓPEZ-VÁZQUEZ, Alfredo, Ibidem, Pág. 78

Compartimos la opinión de Lorenzo Tiana, quien sostiene que un proyecto educativo, entre otras cosas, debe permitirle al niño *“conquistar-recuperar su autoconfianza al ser el protagonista activo de su propio aprendizaje, que deje aflorar su creatividad, personalidad,...”* Y en su visión del teatro como herramienta educativa añade: *“una práctica pedagógica habitual que sirva de apoyo al proceso educativo y facilite la adquisición de los distintos lenguajes expresivos, que permitirán al niño reafirmar su personalidad, y a nosotros, como educadores, relanzar nuestro trabajo en el aula.”* (1)

Una didáctica aplicada a través del teatro no sustituye al desarrollo de las diferentes asignaturas, pero impulsa los contenidos de las mismas. Es, por lo tanto, útil dentro del proceso educativo, y lo que es más importante: es un estímulo, una motivación para el alumnado. Por eso no podemos considerar una educación desde el teatro separada del horario lectivo, como si fuese una actividad extraescolar. Es urgente y necesaria la inclusión de una asignatura de Teatro en Secundaria, pero lo es más aún la formación del profesorado en esta materia (2). En una época de tantos cambios, de tantas leyes de reforma educativa, cabe plantearse esta cuestión, que, con todo, no sería nueva en la historia de nuestro país. Buena parte de los personajes reseñados en el capítulo siguiente son prueba de ello.

(1) TIANA, Lorenzo, “¿Por qué y cómo el Teatro en la Escuela?”, en HERANS, Carlos (ed.), Ibidem, Pág. 48

(2) La Universidade da Coruña, en un claro intento de preparar futuros profesionales para la enseñanza del Teatro, ofertó hace algunos años un Título Propio de Graduado en Pedagogía Teatral (aprobado el 19 de octubre de 2001). Actualmente no se está impartiendo. Quién sabe si cabría la posibilidad de iniciar ese camino fomentando la preparación del profesorado de Secundaria a través de conferencias, seminarios y cursos específicos, impartidos por profesorado competente, lo que podría probar el interés real del colectivo docente en materia de Teatro, y en un futuro no muy lejano incluirlo como asignatura.

3.4.- Reflexiones finales

Por todo lo expuesto, es necesario plantearse un proceso educativo-teatral desde las aulas integrado en el horario lectivo. De esta manera, los ensayos posteriores cobrarán su verdadero sentido; al haber trabajado los diferentes aspectos por separado, los actores y actrices tienen ya integrados en su conocimiento de la obra todos los elementos que la componen, y la dinámica de ensayo resultará cómoda y fluida.

Una verdadera integración del teatro en Secundaria deberá ir precedida de una programación correcta y razonada de la asignatura que incluya ejercicios vocales (técnica vocal, dicción), corporales y memorísticos; además, debe contar con los espacios adecuados para los ensayos y la representación. Por último, debe ser evaluada en sus vertientes teórica y práctica.

Conviene hacer comprender al profesorado que “no pierden tiempo en su asignatura” si le dedican una sesión semanal, o acaso quincenal, a trabajar en ello con sus alumnos.

En un montaje teatral escolar, los objetivos son y deben ser académicos, no artísticos. No tratamos de formar profesionales del teatro, sino personas. Para ello, debemos considerar como algo fundamental y prioritario el proceso de aprendizaje, así como los objetivos planteados y su consecución.

El teatro es la única actividad escolar que aún e impulsa los cuatro tipos de expresión mencionados (lingüística, plástica, musical y corporal); al hacerlo desde el juego como denominador común del proceso, resulta motivador para el alumnado de Secundaria y, por tanto, canaliza las actitudes del alumnado más desmotivado ante los estudios.

Una experiencia didáctica a través del teatro es a la vez analítica y sintética, ya que por una parte aún el trabajo de comprensión de la obra a través del análisis de sus elementos textuales y teatrales, y por otra supone la globalización de diversos elementos interdisciplinares que confluyen en un producto común: la obra teatral.

CAPÍTULO 4

PERSONAS VINCULADAS

AL CAMPO DE INVESTIGACIÓN ESCOGIDO

4.0.- Introducción: Liev Tolstoy y sus cuentos como fuente educativa

La figura de Liev Nikoláievich Tolstoy (1828-1910) como escritor ha trascendido más allá del mero interés literario. Si dejamos a un lado sus grandes novelas, podemos considerar sus cuentos como una fuente educativa, en tanto en cuanto proponen rectos modelos de comportamiento. Hombre versátil y contradictorio, su propia vida es un reflejo de su personalidad.

Liev (Leon) Tolstoy nace en Yasnaia Poliana en el seno de una culta familia de la nobleza rusa. Antes de cumplir los dos años fallece su madre; por esta época iniciará su educación en el domicilio paterno con un preceptor alemán. En 1837 la familia se traslada a Moscú, donde Tolstoy continúa sus estudios. Un año más tarde fallece su padre y Liev se traslada a Kazán para continuar sus estudios universitarios.

Pronto abandona esta ciudad; sufre crisis psíquicas que le impiden concentrarse en el estudio. Su vida toma un rumbo distinto al alistarse en el ejército durante la guerra ruso-turca. A su término, se traslada a San Petersburgo como suboficial del ejército ruso.

La muerte de su hermano Dimitri en 1857 supone para Tolstoy otro cambio en su vida. Inicia un viaje por Europa: Francia, Suiza y Alemania son escenario de sus andanzas. En una casa de juego pierde todo el dinero que llevaba consigo.

Regresa a Rusia, a la aldea donde había nacido. Dedicar su tiempo a escribir y a la agricultura. Una vez más viaja a Alemania y, a la muerte de su hermano Nicolai en 1860, emprende un largo viaje por Inglaterra, Bélgica, Italia y nuevamente Alemania.

Allí tiene la oportunidad de conocer los nuevos métodos de enseñanza para niños, que intentará aplicar a su vuelta a Rusia.

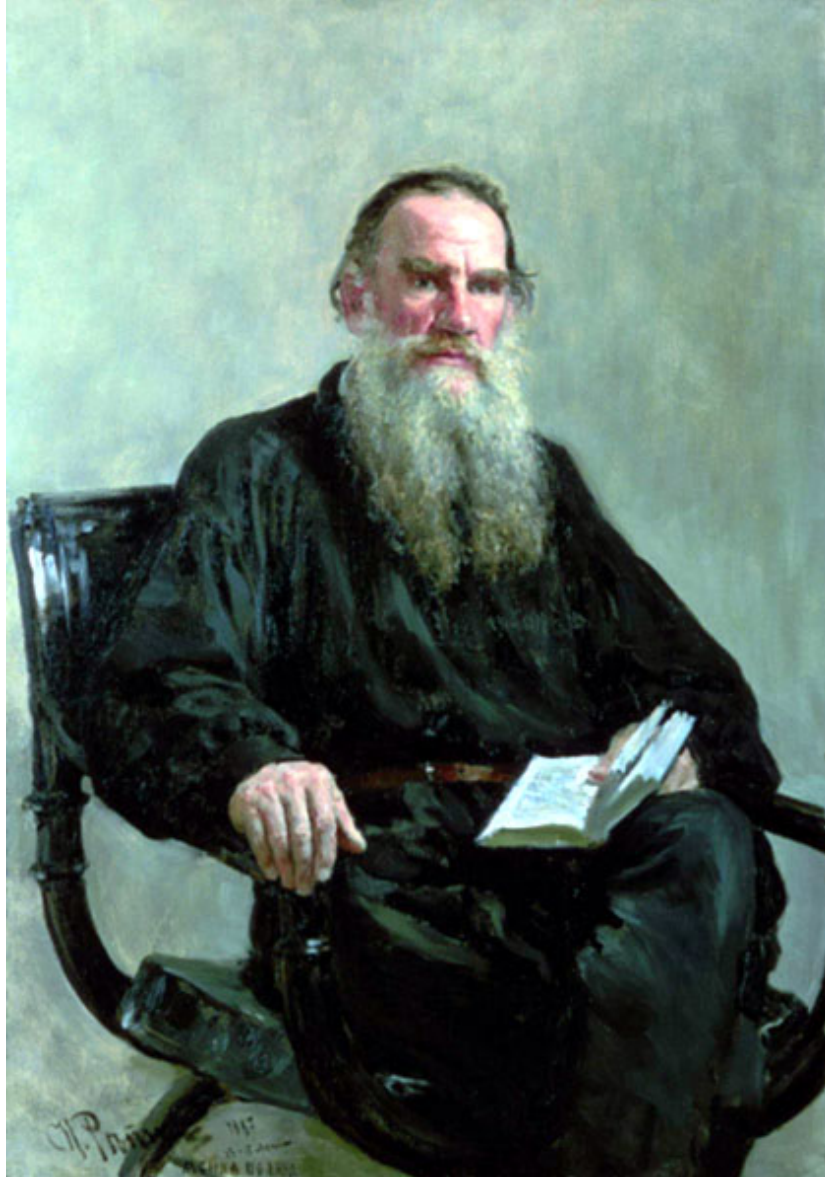
Se casa en 1862. El matrimonio vive en Yasnaia Poliana en el domicilio paterno. Cuatro años más tarde se trasladan a Moscú. A partir de la muerte de Fedor Dostoievsky en 1881, lo que le afecta psíquica y moralmente, Tolstoy sufrirá fuertes crisis religiosas.

Nuestro autor abogaba por la liberación de las clases campesinas. El asesinato en San Petersburgo del zar Alejandro II, monarca que representaba para él la esperanza de esa liberación, será la causa de una nueva crisis, momento en que se retira definitivamente a su hacienda rural hasta su muerte en 1910.

Nos dispusimos a leer una selección de cuentos de Liev Tolstoy, en la confianza de encontrar esa “fuente educativa” a la que nos hemos referido más arriba. No sólo hemos descubierto en ellos un corpus de valores educativos en la línea de otras obras fundamentales de corte didáctico en la Historia de la Literatura como *El Conde Lucanor* de Don Juan Manuel o las *Novelas Ejemplares* de Cervantes, por poner algún ejemplo relevante, sino que también hemos reconocido y recordado alguna de nuestras lecturas infantiles en los años de la Enseñanza Primaria, tanto en las selecciones literarias de la enseñanza oficial (1) como en los libros que nos proporcionaba nuestro abuelo, que fuera maestro en la República (2).

(1) Cf. *Senda 4* de Editorial Santillana es un libro de lecturas para Cuarto de Primaria; en él se encuentra el bello cuento titulado “Los melocotones” (Cf. Págs. 30-31), aún vivo en nuestra memoria.

(2) No disponemos de la referencia concreta, pero recordamos haber leído en uno de aquellos libros el cuento titulado “El mujik y el espíritu de las aguas”.



Retrato de Liev Tolstoy (1828-1910) por Ilya Repin

La nobleza rusa más culta y progresista, a la que pertenece Tolstoy, es fundamentalmente campesina, pero de mentalidad cosmopolita y en contacto con Europa. Intenta poner freno al despotismo de los zares e instaurar las ideas de ilustración y democracia. Creemos que la publicación del drama *Boris Godunov* de A. Puschkin en 1830, referente al personaje histórico del siglo XVII, no en vano llevado a la pauta en la ópera homónima de M. Mussorgsky, es en este sentido un reflejo del absolutismo zarista del siglo XIX representado por Nicolás I y, por tanto, una invitación a la revuelta liberal, lo que ocurrió de hecho en el llamado “motín decembrista”.

Si la novela en Tolstoy es, en palabras de Joaquín del Moral Ruiz, “*creación de una intelectualidad separada de la Rusia oficial, intelectualidad activa y liberal, utópica y combativa, a veces, pero siempre enfrente del autocratismo gubernamental*” (1), sus cuentos no lo son menos.

Aunque están presentes también en sus novelas, cabe señalar como ideas clave en los cuentos de Tolstoy, por una parte, el problema de la libertad individual frente al grupo (idea compartida por Dostoievsky); por otra, su carácter social, ya que van dirigidos a un campesinado que necesita solucionar sus problemas. Podemos considerarlos como una suerte de educación popular, tanto para la clase campesina como para los niños, que se encuentran en proceso de formación. Según del Moral Ruiz, “*es en sus cuentos donde el lirismo y la humanidad de Tolstoi se reflejará más perfectamente, pues son psicológicos, sociales, pero no tienen todo el atormentamiento y la densidad humana de sus obras mayores.*” (2)

(1) MORAL RUIZ, Joaquín del, “Prólogo” a *Leon Tolstoi. Sus mejores cuentos*, Madrid, Colección Grandes Genios de la Literatura Universal, Vol. 5, S.A. de Promoción y Ediciones, Club Internacional del Libro, 1983, Pág. 7

(2) MORAL RUIZ, Joaquín del. *Ibidem*, Pág. 10

No sería extraño suponer que, dada la difusión de la obra de Tolstoy en la Europa del siglo XIX, sus ideas acerca de la educación interesasen a todos los personajes que intentamos abordar en este capítulo.

4.1.- Un maestro de escuela “anónimo”: Arximiro Rico (1905-1937)

Al final del capítulo 1 hacíamos una pequeña referencia a un maestro de escuela “anónimo”; en este momento queremos reseñar la labor de otro maestro, gallego en este caso, que en algún momento de su trayectoria profesional se sirvió del teatro como herramienta educativa. Nos estamos refiriendo a Arximiro Rico.

Arximiro Rico Trabada fue primero escolante (maestro particular sin título) y más tarde maestro en Baleira (Lugo). Con lo que ganó en su primera experiencia docente realizó por libre los estudios de Magisterio en la Escuela Normal de Santiago de Compostela entre 1924 y 1927. Opositó en Madrid y, aunque pudo escoger destino con amplio margen, decidió quedarse en San Bernabé, su aldea natal. El edificio era Casa-Escuela y Casa-Habitación. La asistencia del alumnado de Primaria variaba en función del momento del año; también impartía durante los meses de invierno clases nocturnas para adultos. Aparte, preparaba a varios jóvenes para examinarse por libre de bachillerato en Lugo o de magisterio en Santiago.

Interesado por la renovación pedagógica, este maestro adquirió cierta fama y prestigio entre los vecinos, lo mismo que muchos de sus alumnos, que más adelante trabajarían como escolantes. Al parecer, la formación impartida por Arximiro Rico era una garantía de competencia, reconocida incluso por un inspector que había visitado su escuela.

Su actuación no se limitó al ámbito escolar, ya que puso en marcha una intensa labor cultural y social en toda la comarca; algo así como unas “*Misiones Pedagógicas-por-su-cuenta*”. Aparte de aconsejar a los labriegos sobre cómo sacar mejor provecho de sus

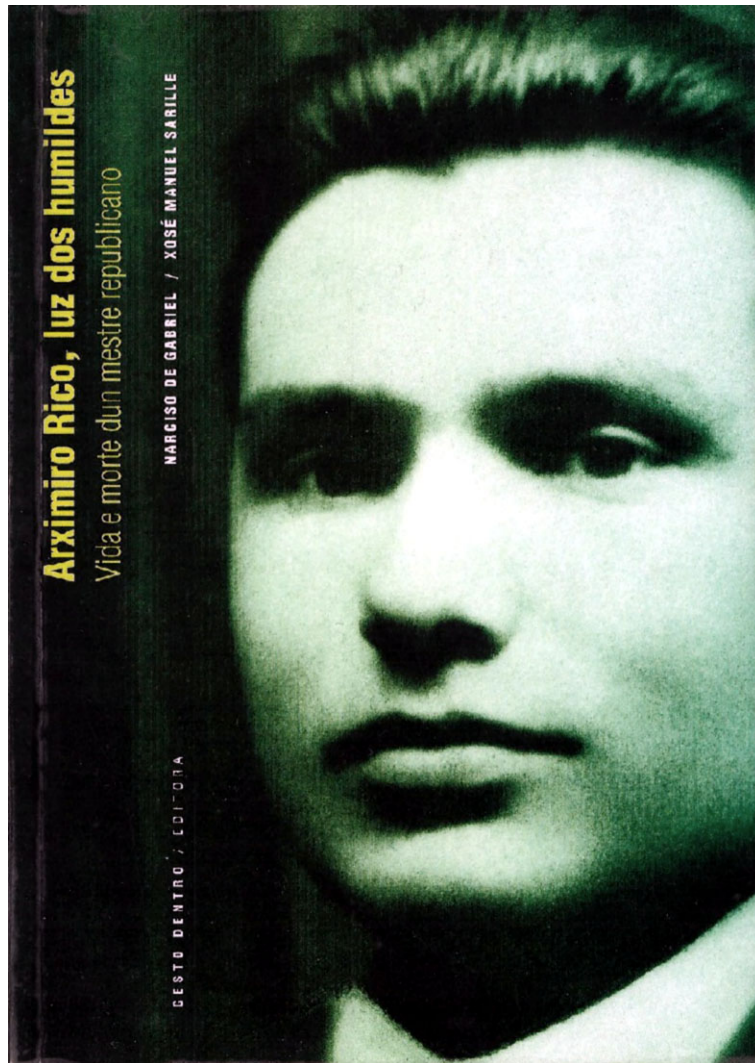
tierras, visitar y ayudar a los enfermos (no en vano había cursado hasta segundo de Medicina), puso en marcha ciertas realizaciones culturales con sus alumnos; entre otras, formó un grupo de teatro que representó varias obras, siempre en lengua gallega. Entendemos que la lengua es un elemento importante a la hora de valorar la aportación ideológica de Arximiro. Con ellos se desplazaba a localidades cercanas. Era una labor, salvando las distancias, en la línea del grupo “*La Barraca*” que formara en su día Federico García Lorca (1). Así lo afirma Xosé Manuel Sarille: “*Tamén ecoa Lorca na trashumancia da compañía, ao xeito de La Barraca.*” (2) El grupo estaba dirigido por su hermano Gumersindo y por Xosé Ramón, primo de ambos; incluía también actores aficionados de la aldea. Se pretendía llevar el teatro a un público popular, como herramienta que servía a sus intereses de dinamización de la cultura y de la sociedad.

Arximiro Rico, en su labor docente y social, apostaba por las propuestas que años más tarde identificarían el ideario educativo de la Segunda República, una etapa histórica que, con sus aciertos y sus errores, supuso un avance en materia de educación. Fue, en otras palabras, un precursor de lo que se podría llamar “maestro republicano”.

Intelectual comprometido con su época, en un determinado momento intensamente dividida en los dos bandos políticos que definieron a nuestro país, Rico no permaneció ajeno al activismo, siempre cercano a la *Izquierda Republicana* (el partido de Manuel Azaña, a la sazón presidente de la República). Pronunció algunos mítines y redactó otros. Pero el problema surgió a raíz de la actividad teatral que él había promocionado entre las clases populares.

(1) Cf. Apartado 4.4. de esta Tesis Doctoral: “Un poeta y actor itinerante: Federico García Lorca”

(2) SARILLE, X. Manuel, “Arximiro Rico. Unha pesquisa político-ideolóxica coa experiencia portelista da Fonsagrada ao fondo”, en GABRIEL, Narciso de, y SARILLE, Xosé Manuel, *Arximiro Rico, luz dos humildes. Vida e historia dun mestre republicano*, Santiago de Compostela, Gesto Dentro Editora, 2001, Pág. 51



Portada del libro de Narciso de Gabriel y Xosé Manuel Sarille:

Arximiro Rico, luz dos humildes. Vida e morte dun mestre republicano,
Santiago de Compostela, Gesto Dentro Editora, 2001

Todo empezó porque un sacerdote (sabemos que el teatro no estaba bien visto por el clero), durante una predicación en la iglesia de Martín (1935), hizo una alusión ofensiva a los efectos del teatro sobre las personas, al parecer aleccionado por el cura del lugar. Había puesto el ejemplo de una joven que, estando en el teatro, había quedado poseída por el demonio. A la salida de misa surgió un enfrentamiento entre el predicador (provocado por éste según testimonios) y un sobrino de Arximiro Rico. El problema adquirió tintes más serios al día siguiente, en el que incluso se formaron dos bandos entre los vecinos. Otro día, dicho cura aprovechó el púlpito para atacar la labor de Rico. Pronto llegó el año 1936 y, con él la sublevación militar; el enfrentamiento personal y familiar derivó en un problema mayor. Arximiro tuvo que esconderse: como “consecuencia”, fue destituido de empleo y sueldo. Más adelante llegarían los falsos cargos. En 1937 fue “depurado” en un proceso que decidía sobre su “idoneidad” para el cargo bajo una consideración ideológica. A pesar de ello, en ese mismo año se demostró que su destitución era ilegal y Arximiro recuperó su escuela.

Todos los datos sobre su actividad pedagógica obraban a su favor, si bien se le identificaba como una persona de izquierdas y se le acusó de no asistir a misa. Él redactó una defensa desmintiendo los cargos que figuraban en su expediente de depuración. De nada le sirvió: ese mismo año fue torturado y fusilado.

Arximiro Rico pertenecía a ese “*ejército de Sócrates del siglo XX*” al que nos hemos referido en otro apartado de nuestra investigación (1), a aquellos que intentaron “*hacer realidad el ideal de modernización educativa y democratización cultural que constituyeron una de las tareas prioritarias que impulsó el régimen republicano.*” (2)

(1) Cf. Apartado 1.5 de esta Tesis Doctoral: “*No hay nada que hacer*” y “*busquemos alguna solución*”

(2) VAQUERO IGLESIAS, Julio Antonio, “La luz de los humildes”, en *La Opinión*, suplemento de cultura, A Coruña, 3 de Febrero de 2007, Pág. 4

Tan sólo cabe preguntarnos: ¿por qué?. Julio Antonio Vaquero Iglesias, en su larga reseña sobre una reciente publicación dedicada a los maestros de la República, sostiene que “*Con la tortura y la muerte de aquellos maestros, mataban o pretendían exterminar simbólicamente al mejor espíritu y todo lo que significaba la República: el acceso de los humildes a los espacios públicos y a la cultura que es el principio de la libertad y significaba por ello la amenaza del fin de un dominio, subordinación y explotación seculares.*” (1) ¿Es que acaso les molestaba que el régimen republicano se tomase la educación en serio?

4.2.- Un “maestro sin título”: Francisco Ferrer i Guardia (1859-1909)

No tuvo que ver con el teatro; ni siquiera tenía título de maestro. Sin embargo, el catalán Francisco Ferrer i Guardia ejerció una de las más fuertes influencias en pro de la educación en España durante las últimas décadas del siglo XIX y primeros años del XX. Con la creación de lo que él *bautizó* (valga la palabra) como la “*Escuela Moderna*” se pondría en práctica una de las mayores empresas educativas de nuestro país.

Perteneciente a una familia de pequeños propietarios rurales, Ferrer i Guardia nació en Alella (Barcelona) en 1859. Desde muy joven pertenecía al Partido Republicano Federal. En 1886 intervino en la sublevación militar de Santa Coloma de Farnés. A la vuelta de su exilio francés, fundó en Barcelona la *Escuela Moderna* (1901), de ideas librepensadoras, que le granjeó no pocos enemigos, a la par que muchos seguidores. Según Carlos Díaz, Ferrer era para ellos “*la Luz, la Verdad y la Vida.*” (2)

(1) VAQUERO IGLESIAS, Julio Antonio, Ibidem, Pg. 5

(2) DÍAZ, Carlos, “Prólogo” a FERRER GUARDIA, Francisco, *La Escuela Moderna*, Madrid, Crónica General de España, Ediciones Júcar, 1976, Pág. 9

Construyó un modelo pedagógico basado en la defensa de unas ideas que, pese a no ser originales (inspiradas en los principios de la Institución Libre de Enseñanza), sí fueron novedosas en la España de aquella época, a saber: la ciencia o experiencia como maestra de la vida; el juego como elemento de acceso al saber; la no-coerción, a favor de la libertad del alumno; la supresión de exámenes u otras actividades competitivas; la ausencia de “premios” y “castigos”; la coeducación de sexos y clases sociales; el deporte, basado en el principio griego *mens sana in corpore sano*; el cuidado de la biblioteca y el laicismo, con la eliminación de la Religión como asignatura escolar. Todo ello presidido por un lema: el amor.

Como un medio de abrir el interés del alumnado hacia el aprendizaje y el estudio, Ferrer defendía las excursiones y los viajes, pero *“con el mismo cuidado de método que en el estudio ordinario para la enseñanza; (...) ante todo el niño debe encontrar en ellos su alegría: el estudio debe presentarse únicamente en el momento psicológico, en el preciso instante en que la vista y la descripción entren de lleno en el cerebro para grabarse en él para siempre. Preparado de este modo, el niño se encuentra ya muy adelantado, aunque no haya seguido lo que se llama un curso: el entendimiento se halla abierto y tiene deseo de saber.”* (1) Acaso radique ahí la fuente de la motivación para todos los jóvenes más que en la consecución de una nota, de un resultado numérico.

La influencia de la Escuela Moderna fue grande en buena parte de las escuelas laicas de nuestro país durante la primera mitad del siglo XX; incluso durante la guerra civil algunas escuelas rurales, sindicatos y colectividades hicieron propios los planteamientos racionalistas. También tuvo seguidores en algunos países de América Latina; los anarquistas norteamericanos e incluso los países anglosajones reciben su influencia.

(1) FERRER GUARDIA, Francisco, *La Escuela Moderna*, Madrid, Crónica General de España, Ediciones Júcar, 1976, Págs. 109-110



Francisco Ferrer i Guardia (1859-1909)

Entre 1901 y 1906, Ferrer publica su revista pedagógica *Boletín de la Escuela Moderna*. También va a poner en marcha una labor editorial: publica traducciones de autores libertarios europeos, libros de ciencias naturales y obras de divulgación científica, así como manuales de formación de militantes obreros y sindicalistas. Paralelamente dirigirá un periódico de corte anarquista.

Ferrer fue condenado como autor indirecto del atentado contra Alfonso XIII en Madrid (perpetrado por Mateo Morral, bibliotecario de la Escuela Moderna) y encarcelado en 1906; la Escuela fue clausurada en ese mismo año. Un nuevo exilio le aguardaba en Bélgica, donde fundó la Liga Internacional para la Educación Racional de la Infancia. Pocos meses después de su vuelta a Barcelona en 1909 tuvo lugar la “*Semana Trágica*”: una huelga general que derivó en una insurrección republicana y anticlerical. Aunque Ferrer no tuvo relación alguna con los hechos, un Tribunal Militar lo inculpa como autor y jefe; fue detenido y condenado a muerte. Sus últimas palabras antes del fusilamiento fueron: “*¡Viva la Escuela Moderna!*”, lo que revela, al margen de sus ideas políticas, el propósito que guiara su existencia.

La muerte de Ferrer i Guardia provocó una campaña de protestas tanto en España como en otros países. Nos quedan sus ideas pedagógicas, que no dejan de ser en parte una referencia para los tiempos actuales. En palabras de Pere Solà i Gussinyer, profesor de Historia de la Educación en la Universidad Autónoma de Barcelona, “*La Escuela Moderna sigue siendo (...). Una especie de hito de una pedagogía comprometida y crítica, muy en la línea social y de desarrollo humano de las organizaciones que en el terreno político y social luchan hoy en día por un mundo mucho más justo y fraterno.*”(1)

(1) SOLÀ i GUSSINYER, Pere, “Un modelo humanizador”, en VV.AA., *Pedagogías del Siglo XX*, Cuadernos de Pedagogía-Especial 25 años, Barcelona, Editorial Cisspraxis, S.A., 2000

Cabe añadir tan sólo que los planteamientos educativos de la Escuela Moderna, aunque válidos desde un punto de vista práctico, descuidan algunos aspectos a nuestro entender cruciales de la educación. En primer lugar, el cultivo de la sensibilidad artística, tan importante para la felicidad de las personas y para su formación integral. En este sentido, creemos, es una educación limitada.

En otro orden de cosas, Ferrer niega a sus alumnos el estudio de las lenguas vernáculas *“por considerar que el uso pedagógico de la lengua materna constituiría un empequeñecimiento de la idea humana”* (1); la eliminación sistemática del catalán, gallego, etc. ¿no es en sí una estrechez de miras? Resulta mucho más educativo y enriquecedor, creemos, ofrecer al alumnado el conocimiento de su lengua materna.

Por último, los principios educativos de la Escuela Moderna excluyen todo contacto con la Religión, cuando es posible plantear los principios religiosos en comparación con los derechos y deberes del hombre; ambas opciones forman parte de la Historia de la humanidad.

Las objeciones anteriores no dejan de suscitar dudas acerca de una valoración objetiva y global del planteamiento educativo ferreriano. Él, que predicaba la libertad en la educación y en la sociedad, puso en práctica unos principios que, si por una parte servían para ayudar a construir un mundo más solidario y justo, por otra frenaban la libertad de las personas al negar sistemáticamente algunos aspectos de la educación; ofrecía, por lo tanto, una visión sesgada de la vida, fundamentada en una ideología muy concreta. En suma, se trata de un modelo de dos caras: humanizador en cuanto a intervención educativa, pero muy poco democrático y con tintes contradictorios. Su *intuitivismo*, aparentemente válido, adolecía de una visión amplia e integradora.

(1) SOLÀ i GUSSINYER, Pere, Art. Cit., Pág. 45

4.3.- Un maestro y dramaturgo: Alejandro Casona (1903-1965)

En el recuerdo de nuestra infancia en el Colegio Salesiano “*San Juan Bosco*” de La Coruña queda el primer contacto con el teatro de Alejandro Casona, al asistir a una representación de *La tercera palabra* gracias al esfuerzo de un grupo de compañeros del antiguo COU (Curso de Orientación Universitaria). Algunos años más tarde, ya adulto, asistimos a una emocionante representación de *La casa de los siete balcones*.

Alejandro Casona, nacido en Asturias, fue maestro de escuela y obtuvo el título de Inspector de Enseñanza Primaria. Después de un año de prácticas como maestro en Madrid, en 1928 fue destinado a Les, un pueblo leridano situado en el Valle de Arán. Allí creó un grupo de teatro llamado “*El pájaro pinto*” con los niños de su escuela. En 1931 ganó por oposición una plaza como Inspector de Enseñanza Primaria en Madrid. Esa circunstancia, unida a su conocimiento del medio rural y del mundo teatral, pudo favorecer, en una recién estrenada Segunda República, que el Ministerio de Instrucción Pública contase con él para dirigir el llamado “*Teatro del Pueblo*” de ese importante y necesario movimiento cultural y educativo que fue *Misiones Pedagógicas* (1). Es inevitable, una vez más, la conexión con el poeta granadino y su grupo “*La Barraca*”.

El 15 de mayo de 1932 se iniciaron las salidas del grupo; recorrieron buena parte de Castilla, Aragón y Extremadura. Los mismos actores, a la sazón estudiantes universitarios, montaban escenario y decorados en las plazas de los pueblos o en los tierras comunales principalmente. Representaban casi siempre piezas breves de sabor popular escritas por nuestros clásicos: Juan del Encina, Lope de Rueda, Calderón, etc.

(1) Recordemos que las Misiones Pedagógicas fueron creadas poco tiempo después de la proclamación de la Segunda República, en un decreto con fecha de 29 de marzo de 1931. Se pretendía llevar a las zonas rurales elementos culturales y educativos: un gramófono y varios discos, reproducciones de cuadros, libros, películas, teatro, etc. Se creó, además del “Teatro del Pueblo”, el “Coro del Pueblo”.



Alejandro Casona (1903-1965)

A partir de ese mismo año, su éxitos fueron constantes: Premio Nacional de Literatura en 1932 por *Flor de leyendas*; Premio “Lope de Vega” del Ayuntamiento de Madrid en 1933 por *La sirena varada*; estrenos en Madrid, Valencia y Milán.

Con la sublevación de 1936, Casona se dirige a Francia. Después de un breve retorno, en 1937 abandonará España para volver al país galo, desde donde reclama a su mujer y a su hija; ya como director de una compañía de teatro, en marzo de ese mismo año embarca rumbo a México. En este y otros países (Cuba y Puerto Rico) va a estrenar algunas de sus obras, hasta que en 1939 fija su residencia en Argentina. Durante los años siguientes continuará dando a conocer su teatro: Montevideo y Buenos Aires acogen sendas obras; sin dejar de estrenar sus nuevas creaciones, obtiene éxito en numerosas ciudades europeas. Además, publica sus *Obras Completas* (1954 y 1959).

En 1962 regresa a España para asistir a una puesta en escena de *La dama del alba*; un año más tarde y tras veintisiete años de exilio se instalará definitivamente en la capital, donde vivió el estreno de *El caballero de las espuelas de oro* en 1964.

No cabe duda que la aportación principal de Casona, en lo que se refiere a nuestra investigación, debemos buscarla en su labor como director del “*Teatro del Pueblo*”. Ya hemos dicho que esta actividad dependía del Ministerio de Instrucción Pública, que había creado las llamadas *Misiones Pedagógicas*. Casona, con su experiencia ilerdense a cuestas, trabajó entre 1932 y 1935 con un grupo de jóvenes universitarios montando y representando obras de teatro por pueblos de Castilla, como ya hemos anotado. No fue éste el único grupo; aparte los mencionados Lorca y Casona, existió un grupo estudiantil en Valencia llamado “*El Búho*”, que dirigía el dramaturgo Max Aub.

Pero la labor (léase *misión*) de la República, y con ella de Alejandro Casona, iría más allá. Se trataba de extender, de hacer llegar la cultura y la educación a aquellas gentes que no tenían otro medio de acercarse a ellas. Era éste un público nuevo, sin prejuicios,

alejado de las salas comerciales. En las obras clásicas, sostiene Gloria Rey Faraldos, “*está la esencia del teatro en estado puro, con su capacidad para comunicar por encima de las barreras impuestas por el tiempo, el espacio y las condiciones sociales.*”

(1) El propósito era “*ir creando una depurada sensibilidad artística*” (2) desde un teatro a todas luces educativo. Añade Rey Faraldos: “*la labor realizada por Casona al frente del teatro de las Misiones Pedagógicas ofrece la faceta del educador que creía en el arte y en la escena como medios para elevar la educación y la vida espiritual de un pueblo.*” (3) Nada menos.

Como maestro que era, Alejandro Casona hace gala en su teatro de una fuerte intencionalidad didáctica, especialmente en obras como *Nuestra Natacha* y *La tercera palabra*.

Nos detenemos en la primera de ellas. Estrenada el 6 de febrero de 1936, *Nuestra Natacha* se estaba reponiendo en Madrid precisamente el mismo mes en que se inició la contienda civil. En ella, la pedagogía, en oposición al autoritarismo represivo en la enseñanza (ubicado en el escenario de un reformatorio), ocupará el centro de atención.

La protagonista, Natacha, con su doctorado en Ciencias Educativas recién estrenado, será la que acepte el reto de transformar la vida en ese centro gracias a su fe en las personas y en el respeto a su libertad. Y precisamente se utilizará el teatro (léase *metateatro* para los espectadores) para que las internas del reformatorio *vean* ese autoritarismo al que han estado sometidas en comparación con la actitud amorosa y reformista en materia pedagógica de Natacha.

(1) REY FARALDOS; Gloria, “Introducción” a CASONA, Alejandro, *Retablo Jovial*, Madrid, Col. Castalia Didáctica, Nº. 47, Editorial Castalia, 1998, Pág. 37

(2) Ibidem, Pág. 23

(3) Ibidem, Pág. 23

El tercer acto tiene tintes de fábula. Ayudada por sus compañeros universitarios, y ya fuera de aquel ambiente, la protagonista conseguirá canalizar sus objetivos con la creación de un mundo nuevo, de una nueva existencia para aquellas niñas: el ansia de tenerlas a *todas* ocupadas en una granja de trabajo comunal. El personaje de Don Santiago, Rector de la Universidad y amigo suyo, define esa obra como “*un sueño fracasado del socialismo romántico*” (1). Pero Natacha tiene clara su misión, al afirmar que “*yo he venido aquí a hacer una obra de educación.*” (2) Incluso antepone esa misión al amor, ya que para ella el individuo tiene una responsabilidad social: “*Vivir es trabajar para el mundo.*” (3), dirá. No cabe duda que su labor es motivadora.

Con esta obra, creemos, Alejandro Casona deja una puerta abierta a la esperanza en la redención de las nuevas generaciones a través de la educación, de la *motivación en la educación*, algo en lo que creían aquellos maestros republicanos que, apoyados por el Estado, emprendieron una importantísima labor. Bien merece ser recuperada en unos tiempos tan cambiantes como desconcertantes en materia educativa.

4.4.- Un poeta y director teatral: Federico García Lorca (1899-1936)

Hemos mencionado varias veces en este capítulo al poeta de Fuentevaqueros (Granada). No vamos a reseñar aquí su legado literario, ampliamente divulgado y estudiado. Interesa, lógicamente, su relación con el mundo del teatro como elemento educativo dirigido al pueblo, desde su labor al frente del grupo universitario “*La Barraca*”, impulsado por el gobierno de la Segunda República.

(1) CASONA, Alejandro, *La dama del alba / La sirena varada / Nuestra Natacha*, Prólogo de Mauro Armíño, Madrid, Editorial EDAF, S.A., 1985, Pág. 247

(2) Ibidem, Pág. 254

(3) Ibidem, Pág. 203

Disponemos de una fuente de primera mano para conocer los orígenes del grupo: el testimonio de Jacinto Higuera Cátedra, conocedor del proyecto desde su nacimiento hasta su desaparición con la llegada de la guerra civil. Afirmó Higuera Cátedra que su hermano Modesto y él, a la sazón estudiantes universitarios, *“tuvimos conocimiento de que en la Universidad, Federico García Lorca, estaba haciendo pruebas entre los estudiantes para formar una compañía de teatro para divulgar el teatro clásico español por todos los pueblos de España, aprovechando el tiempo libre de las vacaciones de verano.”* (1) Además, valora las facultades de García Lorca como director teatral, así como la importante labor cultural emprendida por el grupo y el trato humano entre sus componentes, siempre cordial y exento de espíritu competitivo. Considera que la experiencia fue enriquecedora también para ellos, ya que servía para conocer *“las gentes que pueblan tu país; conocer sus campos, sus costumbres y su sensibilidad; yo al menos contabilicé esta experiencia como la más enriquecedora porque aprendí a saber ser tolerante con la manera de ser de las gentes por diversas que fueran, en su más justa medida.”* (2) En este sentido, llama la atención ante la sensibilidad natural de aquellas gentes, que eran capaces de apreciar hasta los matices de la representación (la burla, la ironía, etc.). Cuenta que, en un pequeño pueblo, García Lorca quiso hacer un experimento: representar un entremés de Cervantes y a continuación el auto sacramental *La vida es sueño*, de Calderón. La gracia del entremés cervantino fue bien recibida y el público se divirtió, pero la profundidad teológica del auto – creemos que el buen hacer del grupo debió de influir también – no causó aburrimiento sino admiración; no hicieron caso ni siquiera a la lluvia que empezó a caer hacia la mitad de la representación.

(1) HIGUERAS CÁTEDRA, Jacinto, “Recuerdo del Teatro Universitario La Barraca fundado por Federico García Lorca”, en www.higuerasarte.com, Granada, octubre de 1996

(2) Ibidem

En palabras de Higuera Cátedra: *“Se terminó la obra y también la lluvia y el comentario general fue de admiración. Habían ahondado tanto en el significado de tal manera que no hubo nada que explicar.”* (1) Este detalle nos acerca a un valor intrínseco e importante de la pedagogía que puede estar contenida en una obra teatral, y que consideramos aplicable a cualquier manifestación artística: en la comunicación a través del teatro, los receptores – el público, sea gente del pueblo o bien estudiantes de Primaria o Secundaria – necesitan y merecen obras de calidad, obras que les hagan reflexionar sobre cuestiones importantes, así como representaciones expresivas, plenas de vida. Tanto unas manifestaciones como otras deben explicarse por sí mismas. Es posible que Lorca tuviese en mente esta idea cuando se planteó realizar aquel experimento. Por otra parte, no es de extrañar que la trascendencia de la labor realizada permitiese una exitosa proyección del grupo en teatros como el María Guerrero o el Coliseum de Madrid.

El testimonio que reseñamos contiene algunas frases que ilustran el respeto y admiración que despertaba García Lorca entre los miembros del grupo: *“resulta indiscutible que sin la presencia de Federico García Lorca, tal suceso no habría ocurrido jamás. (...) fue una persona excepcional. (...) Frecuentemente su ingenio y el don natural de su palabra centraba alrededor suyo la reunión (...) Yo lo recuerdo siempre sin engreimiento alguno y siendo uno más del grupo (...) Siempre tuvo el tacto de saber ser el jefe, pero un jefe de familia (...).”* (2) Son palabras que justifican no solo una labor meritoria, necesaria y fundamental en la España de aquel entonces, sino también una personalidad que se imponía por sí misma, sin autoritarismos.

(1) Ibidem.

(2) Ibidem



Federico García Lorca (1898-1936)



**Federico García Lorca en 1932
ante el cartel de La Barraca**

Por todo ello, sin olvidar su prestigio como poeta y autor teatral, resulta aún más incomprensible su asesinato; incluso la llegada de la guerra civil resulta incomprensible si tenemos en cuenta la misión de *La Barraca*, que no fue otra que llevar “*el entendimiento y la tolerancia entre las gentes de las distintas regiones de España.*” (1) Pero no todos pensaban así. La labor del grupo molestaba a algunos, lo que repercutiría negativamente a partir de los sucesos que se iniciaron en julio de 1936.

Cierto es que La Barraca era un proyecto republicano. En 1932 Fernando de los Ríos, a la sazón ministro de Instrucción Pública del gobierno de Manuel Azaña, había nombrado a Federico director del grupo. Según sostiene Ian Gibson, desde sus inicios el proyecto “*tenía sus enemigos entre los que concebían una Nueva España distinta a la de Azaña, Fernando de los Ríos y García Lorca.*” (2) El propio Fernando de los Ríos rechazó, en un discurso pronunciado en las Cortes, una acusación en la que se afirmaba que se iba a gastar demasiado dinero público. No será ésta la única acusación que se iba a verter contra *La Barraca*, incluso después de la muerte del poeta, a veces en términos desagradables (3). El odio del bando contrario a la República hacia los personajes arriba mencionados, así como hacia *La Barraca*, era manifiesto.

El grupo La Barraca y su creador, Federico García Lorca, unieron aquel pensamiento a un propósito de divulgación cultural; su violenta e innecesaria desaparición, así como la guerra, truncaron un proyecto que estaba contribuyendo a la construcción de una España democrática, un pueblo que caminaba hacia la modernidad mirando a nuestros clásicos con la mente limpia, libre de prejuicios.

(1) Ibidem

(2) GIBSON, Ian, *El asesinato de García Lorca*, Esplugues de Llobregat (Barcelona), Plaza & Janés Editores, S.A., 1985, Pág. 16

(3) GIBSON, Ian, Op. cit., Págs. 20, 21 y Apéndice 1, Págs. 336 a 338

4.5.- Una maestra y su Escuela: Jimena Menéndez Pidal (1901-1990)

Sus apellidos están vinculados a quien fuera uno de los grandes nombres de la cultura española contemporánea, ya que era hija de don Ramón Menéndez Pidal. No en vano y pese a su modestia (apenas dejó escritos y concedía escasa importancia al reconocimiento de su obra) fue una de las figuras más importantes de la pedagogía del siglo XX en España.

Jimena Menéndez Goyri nació en Madrid en 1901. Educada en la Institución Libre de Enseñanza (1) y en el Instituto Internacional de Boston, su formación sería crucial para el desarrollo de su pensamiento pedagógico. Una vez terminada esta etapa, ya en la universidad, estudió Filosofía.

La influencia familiar fue decisiva en su formación. Su padre, que se distinguió por *“la honradez y el rigor intelectual, el espíritu abierto, el sentido estético o el gusto por la naturaleza”* (2), fue un brillante investigador de nuestras letras y catedrático de Universidad. Su madre, María Goyri, había luchado por los derechos de las mujeres que les permitieran vivir dignamente; era licenciada en Letras y trabajó en común con su marido (3). No es de extrañar que esta herencia influyese en el pensamiento educativo de Jimena junto a los principios renovadores que guiaban a la Institución Libre de Enseñanza. Más que un aprendizaje memorístico o instrucción, defendía, desde la coeducación, el método intuitivo basado en la observación directa y la educación de la persona en todas sus facultades.

(1) La Institución Libre de Enseñanza (también conocida como ILE) supuso un cambio de dirección en la renovación pedagógica de nuestro país, que se vio truncada por la guerra civil.

(2) ONTAÑÓN, Elvira, “Jimena Menéndez Pidal: La aventura de rescatar la ILE en tiempos de oscuridad”, en *Cuadernos de Pedagogía-Monográfico: 25 Retratos de Maestras*, Nº. 337, Barcelona, Julio-Agosto, Ed. Cisspraxis, S.A., 2004

(3) Fruto de esta colaboración fue el *Romancero*, que Jimena utilizaría como material pedagógico.



Jimena Menéndez Pidal (1901-1990)

La formación de Jimena, aunque austera, no estuvo exenta de afecto. Vivió su niñez entre los cuidados de sus padres y de su abuela materna. Fue educada en el rigor y en la responsabilidad, pero también desde la alegría que proporcionan los estímulos como la vida al aire libre, el ejercicio físico, los viajes o las lecturas.

Los primeros años de experiencia pedagógica tuvieron lugar en el Instituto-Escuela, entidad creada en 1918 por la Junta para Ampliación de Estudios. Se trataba de un centro muy especial: además de seguir los principios de la ILE, se preocupaba por la formación del profesorado de primera y segunda enseñanza. Centrada en las edades más tempranas (de 4 a 7 años), Jimena se inició en el mundo de la educación con unos criterios pedagógicos muy claros: el orden, la seriedad, la imaginación y la creatividad presidían sus realizaciones. Materializó estos principios desde la participación directa en representaciones colectivas: aparte de organizar actividades relacionadas con la Educación Física, preparó y dirigió diversos montajes teatrales, entre los cuales destaca *La pájara pinta*, de Rafael Alberti (1). En todos ellos latía un profundo espíritu pedagógico e innovador en materia educativa. En el Instituto-Escuela conoció a Miguel Catalán, investigador y profesor de Física y Química, con el que contraería matrimonio. Esta atmósfera educativa, tan positiva para nuestro país, iba a ser cortada casi de raíz. El inicio de la guerra civil en 1936 parecía que iba a poner fin a toda la labor educativa desarrollada durante la Segunda República. Jimena pasó los años de guerra en Segovia con su esposo y su hijo Diego; allí continuó su labor con un pequeño grupo de niños, aunque con no pocas dificultades. Nunca perdió la esperanza de volver a aquella escuela, centro de formación y de acogida en sus primeros pasos como pedagoga. El caso es que volvió, si no físicamente, al menos en lo que suponía su esencia.

(1) Precisamente será el teatro una de sus herramientas más significativas en la labor desarrollada años más tarde en el Colegio Estudio.

Al final de la guerra, España era un páramo en muchos aspectos; no era mejor la situación en materia de educación. En este sentido, es digno de valorar el esfuerzo que realizó Jimena Menéndez Pidal junto a un grupo de profesores del Instituto-Escuela para resucitar, si no aquel centro, al menos la aventura desarrollada entre sus muros. Para ello retomaron los principios educativos en los que creían.

La inquietud pedagógica de este colectivo se tradujo en la fundación de un colegio que continuase la labor del Instituto-Escuela, inspirado a su vez en el espíritu de la Institución Libre de Enseñanza. De esta manera nació en 1940 el llamado Colegio Estudio. Junto a Ángeles Gasset y Carmen García del Diestro, Jimena Menéndez Pidal tomó las riendas de un innovador proyecto educativo.

Tras haber superado las dificultades iniciales, Jimena y su equipo diseñaron los principios metodológicos y educativos que definirían la línea a seguir. Destacamos la concepción del lenguaje como un tesoro del cual parten todas las experiencias humanas; por otra parte, la consideración de la música y de los trabajos manuales como asignaturas fundamentales para la formación del alumno. Todas ellas se integran en la actividad teatral, la dramatización, a la que Jimena dedicó su atención como un valioso instrumento pedagógico. En este sentido, una actividad muy especial fue la representación anual del *Auto de Navidad* (1), tradición que se ha venido manteniendo hasta nuestros días como una seña de identidad del colegio; en ella participan tanto miembros del colectivo docente como alumnos y alumnas del centro. El *Auto* es una antología literaria que conjuga, junto a músicas y bailes, textos clásicos – de autores como Juan del Encina, San Juan de la Cruz y Lope de Vega, entre otros – y populares.

(1) El *Auto de Navidad* fue publicado en 1960 por la editorial Aguilar y reeditado en 2008 por ADANAE (Asociación de Antiguos Alumnos del Colegio Estudio). Como podemos imaginar, en él se integran diferentes materias (Literatura, Música, Plástica, Danza), lo que justifica por sí misma la intención pedagógica de la obra.

Otras líneas de actuación fueron, siempre desde la coeducación, las siguientes: el debate sobre temas diversos, la proyección de películas, las charlas sobre diversos temas, el fomento de los deportes y de la lectura, la división de la clase en dos grupos para el aprendizaje de algunas materias (idiomas, dibujo, trabajos manuales y música), la organización del trabajo de los alumnos en cuadernos ordenados cronológicamente, las clases de apoyo en Primaria, el trabajo en equipo para la renovación y formación de los maestros y maestras y las excursiones como parte del programa escolar.

Prueba de la vocación pedagógica de Jimena Menéndez Pidal es la renovación del método de aprendizaje del Colegio Estudio que realizó cuando ya había cumplido los ochenta años. Su espíritu de trabajo no se apagaba; fue capaz de motivar a un grupo de maestras para pensar nuevos métodos y elaborar nuevos recursos y actividades educativas. Todo un ejemplo a seguir. En palabras de Elvira Ontañón: *“Es una de las personas que permiten mantener la confianza en el género humano.”* (1)

En 1994, cuatro años después de su muerte, sus compañeras Ángeles Gasset y Carmen García del Diestro donaron la propiedad del Colegio a la llamada Fundación “Estudio”. Es esta entidad la que viene impulsando desde entonces el proyecto pedagógico iniciado en 1940 junto a Jimena Menéndez Pidal.

4.6.- Un político y dramaturgo: Antón Villar Ponte (1881-1936)

Nos ocuparemos en este apartado de un personaje que, si bien alejado del mundo de la educación, aportó a través del teatro algunas ideas para el conocimiento del ideal republicano en Galicia durante los años de transición entre los siglos XIX y XX.

(1) ONTAÑÓN, Elvira, “En el centenario de Jimena Menéndez Pidal”, en www.elpais.com, 29 de Enero de 2001

Antón Villar Ponte nació en Viveiro (Lugo) en 1881, en el contexto histórico de la Restauración. Hasta su marcha a la isla de Cuba en 1908 transcurrieron veintisiete años en los que se fueron configurando su formación y su pensamiento, enmarcados en las diversas actividades que desarrolló: farmacéutico, periodista, político, actor vocacional y dramaturgo (1).

La familia de Villar Ponte vivía una cómoda situación económica “*derivada do cobro de rendas e da relativa fortuna labrada por Don Ponciano* – su padre – *na illa de Cuba.*” (2) El ambiente católico que se respiraba influyó en su hermano Ramón; no así en el personaje que reseñamos, ya que el espíritu de Antón era laicista, librepensador (no ateo) y anticlerical en algunos aspectos. De ahí que su pensamiento madurase ya desde los años de juventud hacia el republicanismo, el progresismo avanzado y el libre pensamiento como contraposición al conservadurismo de su familia.

La industrialización que experimentara la ciudad (3) de Viveiro hacia finales del siglo XIX (años de infancia de Antón Villar Ponte) trajo consigo los primeros conflictos obreros, a los que se sumaban otros producidos por el choque entre el liberalismo capitalista y los modos de producción artesanales. Por su parte, a la importante modernización que experimentó el sector pesquero durante los primeros años del siglo XX siguió una profunda crisis que incrementó el existente movimiento migratorio hacia América. Además, el panorama político de la época (tanto en Viveiro como en el resto de Galicia y de España) estaba definido por el turno de partidos liberal y conservador, lo

(1) Cf. ÍNSUA LÓPEZ, Emilio Xosé, y NUEVO CAL, Carlos, *O Primeiro Antón Villar Ponte. Achegamento ao período de formación do fundador das Irmandades da Fala (1881-1908)*, Lugo, Colección Xornadas, Conferencias, Premios, Fundación Caixa Galicia, 2003, Págs. 13 a 15

(2) Ibidem, Pág. 20: “*derivada del cobro de rentas y de la relativa fortuna labrada por Don Ponciano en la isla de Cuba.*” (Traducción propia)

(3) Viveiro recibió la consecución del título de ciudad el 30 de abril de 1891 (Cf. Ibidem, Pág. 23)

que el propio Villar Ponte calificaría de “*episodios de caciquil picaresca rural*” (1). Por último, la actividad cultural de Viveiro en esta época era muy rica y variada. Podemos citar la Banda de Música, creada en 1885, la fundación de una Sociedad de Obreros en 1888, la llegada de la imprenta local con la publicación de dos semanarios, el restablecimiento del llamado “Colegio Insigne”, las primeras proyecciones de películas en 1897, la existencia de una Sociedad Filarmónica desde 1904 (2) o las representaciones teatrales a cargo de compañías de Madrid. Todo este panorama iba a influir en la personalidad de Antón Villar Ponte, al mismo tiempo que la formación recibida en su infancia, en la escuela y en la Universidad.

Después de unos primeros años de estudios con un preceptor particular, ingresó en el ya mencionado “Colegio Insigne de la Natividad de Nuestra Señora” de Viveiro, importante institución en materia educativa. Mientras tanto, su padre andaba envuelto en luchas políticas (no olvidemos su mentalidad conservadora), avatares caciquiles y enfrentamientos que encontraban eco en la prensa local. Esta situación influiría en la futura vocación política de nuestro personaje.

Después de cursar el bachillerato entre Lugo y Santiago, realizaría en esta ciudad los estudios de Farmacia (entre 1896 y 1900); allí se trasladaron sus padres para seguir de cerca el final de la carrera de Medicina de su hermano Xosé Faustino, así como los últimos años del bachillerato en el caso de Antón. Era todo un lujo en aquella época y reservado a una minoría el poder estudiar una carrera, pero gracias a la condición económica de la familia se lo pudo permitir.

(1) ÍNSUA LÓPEZ y NUEVO CAL, Ibidem, Pág. 26 (cita de A.Villar Ponte, Cf. Nota 8 a pie de página)

(2) Es un dato importante para comprender el peso cultural de Viveiro en aquella época si comparamos este dato con la creación en 1901 de la Sociedad Filarmónica de La Coruña, la más antigua de España.



Antón Villar Ponte (1881-1936)

Aunque Antón iniciara sus estudios universitarios con ciertas garantías de éxito, pronto se sintió desmotivado y sus resultados no pasaron de ser discretos. Ya en estos años era un activista político, actitud que trajo consigo la toma de represalias por parte de algún profesor. Sin embargo, actuó con entusiasmo en los círculos republicanos de Santiago; del mismo modo fue intensa su actividad en Viveiro como miembro del grupo “*Germinal*”, impulsado desde Madrid por personas como el dramaturgo Joaquín Dicenta o Nicolás Salmerón hijo. En 1897 se había fundado un periódico que llevaba el nombre del grupo, de clara ideología republicana revolucionaria y enemigo del caciquismo (1). Compartía sus objetivos con el ideal regeneracionista, que pretendía una renovación de la sociedad desde el progreso, la educación y la ciencia positivista. En este contexto debemos comprender la actividad de Villar Ponte como dramaturgo.

La tradición teatral, tanto en sus vertientes sacra (en los atrios de las iglesias durante la Semana Santa) como profana (en las calles y plazas), era una realidad en las ciudades históricas de la Mariña lucense: Viveiro, Mondoñedo y Ribadeo. A mediados del siglo XIX, las llamadas *Juntas de Beneficencia* promocionaron el teatro con el fin de recaudar fondos para mitigar la pobreza existente. Más adelante, diversas compañías visitaron la zona. Pronto se crearon en Viveiro cuadros de declamación con carácter aficionado; en alguno de ellos cultivó Villar Ponte su gusto por el teatro (2).

Durante su estancia en la villa lucense de Foz, donde trabajaba como farmacéutico, escribió cuatro obras dramáticas: *El peso de una ley*, *A patria d’o labrego*, la pieza en un acto *Conflicto internacional (Sátira en acción)* y el monólogo *Dos Cartas*. Además tradujo al gallego algunas obras de autores catalanes del momento, como Santiago Rusiñol, Ángel Guimerá o Ignasi Iglesias.

(1) ÍNSUA LÓPEZ y NUEVO CAL, Op. Cit., Pág. 46

(2) Ibidem, Págs. 65 y 66

En realidad, los objetivos que perseguía corrían paralelos al lado de su ideología republicana, así como de un apoyo a la construcción de una dramaturgia gallega de prestigio. Pretendía, en consecuencia, difundir las ideas republicanas a través del teatro; por otra parte, junto al núcleo regionalista coruñés y su “Escola Rexional de Declamación”, deseaba contribuir a las tareas de esta entidad aportando material propio, bien original (las obras mencionadas más arriba) o bien en traducción.

La “Escola” pretendía paliar poco a poco los males que aquejaban al teatro en gallego: la falta de actores, el desprecio por la lengua materna por parte de un amplio sector de la sociedad y la falta de apoyo empresarial. También podría servir de estímulo para la creación teatral, así como para la reivindicación y dignificación del idioma (1).

Las pequeñas rencillas entre sus miembros, la falta de apoyo institucional y la escasez de nuevos textos (quizás debido al contenido ideológico de la entidad) dieron al traste con las expectativas creadas. La “Escola”, que se presentara ante el público coruñés en enero de 1903, fue disuelta a finales de 1904, si bien su desaparición definitiva no tuvo efecto hasta marzo de 1905.

Quizás fue la influencia del catalanismo y la repercusión que tenía el hecho teatral para la normalización del idioma lo que animó a Villar Ponte a reafirmarse en sus ideas respecto del idioma gallego y la influencia que desde el teatro se podía ejercer en el pueblo. Por contra, sus traducciones de autores catalanes nunca fueron editadas ni subieron a los escenarios. Habría que esperar la llegada de las “Irmandades da Fala” cuando, a partir de 1916, podamos asistir a un período de cierto auge para el teatro gallego como espectáculo gracias al trabajo que desarrollaron, y en el que Antón Villar Ponte tuvo mucho que ver.

(1) No en vano la Real Academia Gallega sería fundada poco tiempo después.

Una de las obras que recoge la ideología del autor es la titulada *A patria d'ó labrego*, un drama en un acto y escrito en prosa. Fue construida durante sus años focenses. En una nota previa a la primera edición se refiere la intencionalidad del drama, que no es otra que mostrar al público el servilismo y la esclavitud a la que lleva a los campesinos la plaga del caciquismo (1). Estas ideas, unidas a la necesidad de la emigración para encontrar la libertad escapando de la situación reinante y la denuncia de la humildad excesiva de los campesinos frente a las injusticias, conforman la atmósfera de la obra. En ella late un trasfondo de protesta, un ansia de libertad (representada por el personaje del *Vagamundo*) y remodelación del carácter sumiso del campesino gallego. La obra no era más que la puesta en escena de la situación que se estaba dando en Foz (2), y a la cual no era ajeno nuestro autor.

La obra recibió importantes elogios en su época; con todo, no tuvo demasiada difusión. Publicada por primera vez en 1905 y estrenada en 1919, no será hasta su reedición en 1928 cuando algunos grupos de aficionados la incluyan en su repertorio. No es difícil asumir que *A patria d'ó labrego* fuese olvidada durante la dictadura franquista, e incluso hasta bien entrada la democracia (3).

El propio Villar Ponte experimentó en sí mismo el fenómeno de la emigración, impulsado, entre otras razones, por la decepción política que vivió ante la caótica situación del republicanismo (la causa que defendía) tanto en materia de organización como discursiva. En 1908 partió con destino a la isla de Cuba.

(1) ÍNSUA LÓPEZ y NUEVO CAL, Op. Cit., Pág. 112

(2) Aplicable, por otra parte, a muchas villas gallegas en aquella época.

(3) La obra fue repuesta en el Centro Gallego de Barcelona en 1996. (Cf. ÍNSUA LÓPEZ y NUEVO CAL, Op. Cit., Pág. 117)

4.7.- Un musicólogo y compositor: Jesús Bal y Gay (1905-1993)

La figura de Jesús Bal y Gay está unida a diversos campos de actuación, articulados a través de su pensamiento en aspectos tan diversos como la música, el teatro, las artes, la cultura, la política y la creación musical y literaria. No vamos a ocuparnos aquí de todas ellas; tan sólo intentaremos dar unas breves notas biográficas, así como reseñar su línea de pensamiento en torno al teatro como elemento cultural y educativo de un pueblo.

Jesús Bal nació en Lugo. A muy temprana edad inició estudios de piano con Mercedes Lorenzo (conocida como Mercedes Cornide); de alguna manera ya se había “iniciado” gracias a la escucha atenta de las lecciones que doña Mercedes impartía a su hermana Carmen. Al casarse, ella propuso a la familia que el niño continuase sus estudios con María Mota; así pudo simultanear su formación musical inicial con el bachillerato, y anualmente se examinaba por libre en el Real Conservatorio de Madrid.

A pesar de la preocupación de sus padres por consolidar una formación musical con clases particulares de Harmonía y Contrapunto, no fue la composición la actividad principal de Jesús. En otro orden de cosas, también recibió clases particulares de Matemáticas con un militar apellidado Iglesias; será esta persona la que inculque a Bal el gusto por el método, por el rigor científico, detalles que sin duda influirían en su línea de pensamiento y de actuación en el campo de la musicología.

Ya terminado el bachiller, en 1921 marcha a Madrid, donde iniciará estudios de Ingeniería Naval. Tres años más tarde iniciará la carrera de Medicina. Al principio vivía en una pensión, pero pronto se mudó a la Residencia de Estudiantes (1); el cambio fue fructífero para elevar su cultura general, mas también su afición musical en particular.

(1) La Residencia de Estudiantes era una entidad que promovía desde España la comunicación científica y pedagógica con países extranjeros a partir de la organización de grupos de trabajo desinteresados.



Jesús Bal y Gay (1905-1993)



**Fotografía de Igor y Vera Strawinsky
con Rosita García Ascot y Jesús Bal y Gay**

Gracias a esta situación tuvo la oportunidad de tratar con Federico García Lorca, Salvador Dalí y Luis Buñuel; del mismo modo asistió a conferencias de personalidades como José Ortega y Gasset, Miguel de Unamuno y Eugenio d'Ors. Por otra parte, perteneció a dos sociedades filarmónicas, fue directivo de la Sociedad de Deportes en la que se ocupó de organizar actividades musicales diversas y escribió en el diario *El Pueblo Gallego* sobre temas de música, arte y política (la construcción de una identidad gallega); también escribió sobre sus viajes por Galicia, en los que iba recogiendo el folclore tradicional (labor también realizada por compositores como Bartók o Kodály en Hungría, Villa-Lobos en Brasil, etc.).

En 1927 se traslada temporalmente a Santiago de Compostela para cumplir con el servicio militar, circunstancia que aprovechará para tomar contacto con el mundo intelectual de la ciudad. Allí conoció a Carlos Maside, los hermanos Bouza Brey, Domingo García-Sabell, Rafael Dieste (1), Luis Seoane y tantos otros jóvenes que más adelante despuntarían en sus respectivas actividades. En el mismo año ingresó en el Seminario de Estudos Galegos, donde trabajó en estudios sobre música europea y folclore gallego. Precisamente en este campo trabajó en colaboración con Eduardo Martínez Torner (2), aunque pronto surgieron diferencias de criterio entre ellos. Años más tarde, la relación profesional y personal se haría insostenible.

(1) Rafael Dieste fue colaborador del *Retablo de Fantoques* en las Misiones Pedagógicas, movimiento sobre el cual ya hemos tratado en otro apartado de esta Tesis. (cf. Apdo. 2.3)

(2) Eduardo Martínez Torner dirigía el *Coro del Pueblo* en las Misiones Pedagógicas. Fruto de la colaboración con Jesús Bal y Gay es el conocido *Cancionero Gallego*, recogido en 1935, publicado en 1973 por la Fundación Pedro Barrié de la Maza de La Coruña y reeditado como facsímil en 2007 por la misma entidad, así como un trabajo de investigación folclórica titulado "*O Folklore Musical de Melide*", que despertó gran interés en su época y sería incluido en *Terra de Melide*, publicado por el Seminario de Estudos Galegos en 1933.

Un año más tarde, ya en Madrid, empezará a trabajar en la sección de Folclore y Musicología del Centro de Estudios Históricos, que dependía de la Junta para Ampliación de Estudios (1). El Centro, dedicado a los estudios históricos en ciencias humanas, estaba presidido por Ramón Menéndez Pidal (2), que se encargaba de la sección de Filología; en él trabajaban, asimismo, Ortega y Gasset (en Filosofía contemporánea) y Américo Castro (en Estudios Hispanoamericanos). Bal realizará un estudio científico de la música clásica (paleografía musical, sistemas de notación de la música renacentista), así como del folclore gallego en sus diversos aspectos: sonoro, analítico, herramientas de transcripción y correcta clasificación de las fuentes. Conoció a musicólogos como Curt Sachs o Higinio Anglés, considerados en el ámbito de la música antigua como los más destacados de Europa en aquella época (3). La experiencia adquirida en el Centro de Estudios Históricos fue necesaria para su formación en investigación musical; en palabras de Carlos Martínez-Barbeito, la línea intelectual que siguió no era otra que la de “*la Institución Libre de Enseñanza, la gran reformadora de los españoles, la gran conformadora de jóvenes inteligencias y voluntades.*” (4)

(1) La *Junta* recogía a diversas instituciones que promovían la ciencia y la cultura españolas.

(2) Como ya hemos dicho en otro apartado de esta Tesis (Cf. 4.5), Ramón Menéndez Pidal fue un brillante investigador de nuestras letras y se distinguió por su rigor intelectual. No es de extrañar que la personalidad intelectual de “don Ramón”, unida a la de aquel profesor de Matemáticas de su infancia, influyesen de manera muy positiva en el talante investigador de Bal y Gay.

(3) Sobre música antigua española, Bal preparó las transcripciones de *Treinta Canciones de Lope de Vega*, Ed. Residencia de Estudiantes, 1935; *Romances y Villancicos Españoles del siglo XVI*, Ed. Casa de España en México, 1939; y *Cancionero de Upsala*, Ed. Colegio de México, 1944. (Datos tomados del libro de BUXÁN, Antonio, *Nuestros Trabajos y Nuestros Días. Jesús Bal y Gay y Rosita García Ascot*, Madrid, Fundación Banco Exterior, Colección Memorias de la Música Española, 1990, Pág. 162)

(4) MARTÍNEZ-BARBEITO, Carlos, Introducción a BUXÁN, Antonio, Ibidem, Pág. 10

En 1933 contrae matrimonio con Rosita García Ascot, compositora y excelente pianista, discípula de Manuel de Falla y Enrique Granados. Dos años más tarde, la Residencia de Estudiantes publica sus transcripciones de las *Treinta Canciones de Lope de Vega* (1); en ese año, gracias al hispanista y musicólogo John B. Trend (2), recibirá Bal la oferta de una plaza como Lector de Lengua Castellana en la Universidad de Cambridge. Allí se trasladará el matrimonio por espacio de tres cursos académicos.

Cumplido el primer año de su estancia en Inglaterra, durante las “vacaciones trágicas” (3) en el verano de 1936, Jesús y Rosita se encontraban en Madrid. Con no pocas dificultades consiguieron regresar a la ciudad inglesa. Aparte sus obligaciones, Jesús Bal perfecciona sus conocimientos de música antigua con el profesor Johannes Wolf. Ya en España, en el verano de 1938 (en plena guerra civil), es invitado por el presidente mexicano a fundar y formar parte de la Casa de España en México, entidad que acogía a intelectuales y artistas exiliados y que pronto cambiaría su nombre por el de Colegio de México. Antonio Buxán transcribió de esta manera las palabras del propio Bal: *“reservada para aquellos – sobre todo intelectuales – que – no olvidemos que la guerra continuaba, no había finalizado todavía – se encontraban en el aire, desplazados de su medio y de sus posibilidades de trabajo. El fin no era otro que el de facilitarles el que pudieran trabajar en lo suyo, en el tema vocacional suyo propio, y así fueran a México para dedicarse exclusivamente a lo que no podían hacer en España por efecto de las circunstancias.”* (4)

(1) Cf. página anterior, nota (3)

(2) John Trend era amigo de Falla y conocido del matrimonio Bal-García Ascot; había publicado en la revista *Alfar* un estudio bajo el título “La Música en Galicia” (abril, 1925)

(3) Cf. BUXÁN, Antonio, *Ibidem*, Pág. 116

(4) BUXÁN, Antonio, *Ibidem*, Pág. 118

Jesús Bal y Gay continuará su labor en México, donde imparte diversos cursos y conferencias; además, trabaja como profesor invitado en la Universidad Nacional Autónoma y en el Conservatorio Nacional de la capital. Por otra parte, es crítico musical del periódico *El Universal* y continúa sus trabajos de investigación sobre la música del Renacimiento. Publica la transcripción de *Romances y Villancicos Españoles del siglo XVI* (1939), así como el *Cancionero de Upsala* (1944) y el *Tesoro de la Música Polifónica en México* (1952), entre otras obras. En esta época ven la luz sus trabajos biográficos *Chopin* (1959) y *Debussy* (1962). En México funda la revista y editorial *Nuestra Música* en 1946, en la que trabaja junto a Rodolfo Halffter y Adolfo Salazar, y pone en marcha la Sección de Investigaciones Musicales del Instituto Nacional de Bellas Artes.

Durante su etapa mexicana, Bal viajó a España en diversas ocasiones; Santiago de Compostela y Madrid son escenario de sus visitas, siempre desde el reconocimiento a su labor en pro de la música. Se instalará definitivamente en nuestro país en 1965, año de su jubilación.

Como compositor, Bal muestra una vocación algo tardía. Su obra es breve, aunque no exenta de interés. Compone piezas para piano, canciones para voz y piano, una *Sonata para Clarinete y Piano*, un *Divertimento para Cuarteto de Maderas* y diversas obras orquestales: *Suite para Orquesta*, *Concerto Grosso*, *Serenata para Orquesta de Cuerda* y *Tres Piezas para Gran Orquesta* (1).

(1) Según datos tomados de BUXÁN, Antonio, Ibidem, pág. 161. Casi todas sus obras fueron publicadas por la Editorial Mexicana de Música. Rosa María Fernández García menciona otras obras como la *Fantasia para dos violas y violoncello* y el ballet *Oda a Don Quijote*, cf. FERNÁNDEZ GARCÍA, Rosa María, *Bal y Gay. O seu pensamento antes de 1933*, Sada (La Coruña), Edición do Castro, Serie Documentos, 2005, Pág. 33

Estas tres últimas obras serán estrenadas por la Orquesta Sinfónica Nacional de México, que dirigía Carlos Chávez, entre 1945 y 1951; por su parte, la *Serenata* fue incluida en la temporada habitual de la orquesta durante tres temporadas consecutivas. La obra fue estrenada en España en 1973, en el marco de la *Semana do Corpus Lucense*, a cargo de la Orquesta Nacional de España bajo la dirección de Rafael Frübeck de Burgos.

En el pensamiento de Jesús Bal y Gay no faltaron las consideraciones acerca del teatro. Había publicado en 1924 un breve y polémico ensayo titulado *Hacia el Ballet Gallego* en el que trataba sobre las representaciones musicales de los coros populares gallegos en las primeras décadas del siglo XX. Después de analizar el estado de la cuestión, propone algunas ideas para mejorar tanto la puesta en escena como la ambientación; incluso reflexiona sobre los elementos propiamente musicales, ya que su formación y sus investigaciones en el campo del folklore lo avalan sobradamente. Considera que el folklore se debe presentar sin vulgaridades o elaboraciones que enturbian su verdadera dimensión. Y si se ha de crear una obra artística de carácter popular, opina Bal, “*han de someterse todos los materiales a previas manipulaciones, si no se quiere errar el disparo con una obra de efímera vida. No se puede llevar el sillar en bruto, tal como lo hemos arrancado de la cantera; hay que pulirlo y darle personal fisonomía hasta conseguir un puro esquema viviente. De las innumerables componentes populares, hay que conseguir una – una sola – resultante artística.*” (1) Toda una declaración de intenciones que recoge una idea contraria, como cabe comprender, a la más que discutible “tradición” creada por los coros populares gallegos, y que, si bien cayó como un jarro de agua fría en ese sector, es más que probable que arrojase nuevas luces en las mentes más progresistas de la cultura gallega.

(1) BUXÁN, Antonio, Ibidem, Pág. 252 (transcripción de las palabras de Jesús Bal y Gay extraídas de su ensayo *Hacia el Ballet Gallego*, Editorial Ronsel, 1924)

Sabemos que el teatro es un medio idóneo para acercarse al pueblo; así lo han considerado todos los personajes que hemos venido reseñando en este capítulo y tantos otros. Así lo consideraban también los intelectuales gallegos de la preguerra, entre los que se encontraba, cómo no, Jesús Bal y Gay. En palabras de Rosa M^a. Fernández, el teatro, *“deste xeito, gozou dunha alta consideración como modelo de comunicación idóneo para os escritores que querían transformar ideoloxicamente o país.”* (1)

Al tratar la figura de Villar Ponte, históricamente anterior a Jesús Bal, veíamos cómo el teatro gallego de finales del siglo XIX era de espíritu regionalista. A principios del siglo XX, el intelectualismo gallego rechaza ese modelo y propone algo distinto, en la línea de los ballets rusos dirigidos por Diaghilev y del llamado “Teatro de Arte” de Moscú que dirigía Stanislavsky. Se definía por la recreación de la realidad a partir del elemento simbólico. A esta idea, compartida por el teatro irlandés en el caso de autores como William B. Yeats, se adscribe Jesús Bal y Gay. Defiende un compromiso con el arte escénico, un modelo estético de carácter simbolista. Si el teatro ha de ser considerado como “obra de arte”, su cercanía con la realidad no debe llevarlo a confundirse con ella. Capítulo aparte es el de la interpretación. Si el destinatario final del teatro es el pueblo, opina Bal, el intérprete – el medio de acercamiento al pueblo – ha de ser necesariamente bueno. No cree en los llamados “cuadros de aficionados”; propone, en cambio, la creación de un “laboratorio de teatro gallego” sostenido por los galleguistas ricos y, sobre todo, por las Diputaciones gallegas. Por otra parte, considera conveniente la educación de todas las clases sociales, así como una mirada a los pueblos que ven en el teatro un motor de progreso.

(1) FERNÁNDEZ GARCÍA, Rosa María, Ibidem, Pág. 113: “de este modo, gozó de una alta consideración como modelo de comunicación idóneo para los escritores que querían transformar ideológicamente el país.” (Traducción propia)

Para concluir, la siguiente cita de Rosa M^a. Fernández ilustra de forma muy clara la línea de pensamiento a la que Bal se adscribe:

“Bal foi ante todo galego, na medida en que Galicia foi a orixe da súa necesidade de pensar e en Galicia fixou os anhelos e a crenza na que a cultura, por riba de todo, era o único instrumento de transformación dos pobos. Fixo seu o concepto de que, lonxe da súa vinculación coas elites, a cultura concerne a cada home, é un dereito de cada persoa.” (1)

Quizás fuese un ideal *regeneracionista* – valga la palabra, transponiendo su sentido a la época que le tocó vivir – lo que debió guiar a Jesús Bal y Gay para el compromiso que adquirió a lo largo de su vida. El legado que heredamos, si bien desde la satisfacción como gallegos, tiene una proyección universal; a nosotros nos toca disfrutar – y aprender – con él.

4.8.- Consideraciones finales

El exilio espacial (geográfico) o temporal (muerte) presiden la vida de las personas a las que hemos intentado acercarnos. Todos ellos han contribuido, desde sus respectivos campos y en diferentes épocas de la historia contemporánea española, a la modernidad en educación, entendida ésta desde una perspectiva amplia. Su legado, creemos, merece ser estudiado y difundido no sólo en el ámbito de la educación (escuelas, institutos, facultades universitarias), sino también desde los organismos públicos (Juntas Autonómicas, Ministerios de Educación y Cultura, Universidades). Sería de utilidad una

(1) FERNÁNDEZ GARCÍA, Rosa María, Ibidem, Págs. 9-10: “Bal fue ante todo gallego, en la medida en que Galicia fue el origen de su necesidad de pensar y en Galicia fijó los anhelos y la creencia en la que la cultura, por encima de todo, era el único instrumento de transformación de los pueblos. Fijó el concepto de que, lejos de su vinculación con las élites, la cultura concierne a cada hombre, es un derecho de cada persona.” (Traducción propia)

reedición de los documentos originales (obras escritas) como primer paso en el proceso que proponemos para facilitar el acceso al conocimiento de ese legado. La consiguiente pregunta es: ¿por qué tuvieron que exiliarse unas personas que contribuyeron a uno de los bienes necesarios para un país como es la Educación?

En otro orden de cosas, la labor que estas personas realizaron estaba presidida por algún elemento de motivación. De esta manera fueron capaces de desarrollarla e incluso contagiarla. Su denominador común, el ansia de progreso para nuestro país, cabe entenderlo metafóricamente bajo dos términos musicales propios de la música Barroca: el *fortspinnung* (impulso rítmico constante hacia delante) y, a la vez, el *bajo continuo* (elemento de acompañamiento constante a la melodía barroca). ¿Acaso no vivieron ellos una época teñida de problemas como lo fue el Barroco, uno de los períodos históricos más ricos en manifestaciones artísticas y, dicho sea de paso, un período ejemplar en cuanto a la Educación popular a través del Teatro?

CAPÍTULO 5

PARTE EMPÍRICA:

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

5.1.- Muestra y elementos de análisis

5.1.1.- Muestra de alumnado y profesorado

Dada nuestra situación como docente en Secundaria, decidimos escoger para el experimento didáctico a los grupos de Cuarto de ESO que estaban bajo nuestra responsabilidad académica durante el curso 2006-2007. La muestra ofrece información sobre un total de 36 alumnos y alumnas, repartidos en dos grupos bien diferentes: por un lado, el sector de alumnado que ha escogido el Itinerario 2 (con optativas de Música y Educación Plástica), que llamaremos “de Letras/Artes”; por otro, un grupo que engloba a alumnado de esta misma opción académica junto a otro bien distinto, que acoge a estudiantes integrados en un programa de “Diversificación Curricular”, una medida de Atención a la Diversidad contemplada por la LOGSE desde hace varios años. Aparte la variable “tipo de grupo”, hemos considerado también la variable “sexo” como elemento de análisis.

Por lo que respecta al profesorado, se entregó una encuesta a todo el colectivo docente del IES “*E. Blanco Amor*” de Culleredo. De casi 60 profesores/as y maestros/as que componen el claustro, hemos recibido 33 encuestas. Por último, cabe destacar que, en una intención de obtener datos a partir de la variable “enseñanza pública-enseñanza privada”, también consideramos entregar la encuesta en un centro privado de La Coruña. No se recibió respuesta alguna ni fue posible contactar con su director. En este caso, las variables planteadas son las siguientes: tipo de asignatura que imparte (Ciencias/Letras/Artes-Deportes), estudios realizados (Magisterio/Licenciatura) y sexo.

5.1.2.- Modelo de encuesta para el alumnado de Secundaria

La encuesta que presentamos a continuación está planteada con arreglo a diversos criterios: manifestación de agrado o desagrado de cada individuo ante los estudios que se encuentra realizando, preferencias del alumnado en cuanto a su futuro, relación previa con el hecho teatral, apetencias o gustos personales en este terreno y psicología del alumno o alumna en cuanto a sus preferencias específicas en relación con el tipo de obra y el prototipo de personaje.

Curso _____

Sexo _____

Escoge en cada pregunta la respuesta que consideres y anota la letra correspondiente en el espacio entre paréntesis:

1) ¿Te sientes a gusto haciendo los cursos de ESO?: a) sí; b) no ()

2) ¿Qué te gustaría hacer al terminar la etapa?: a) Bachillerato; b) Ciclo; c) trabajar .. ()

3) ¿Has participado alguna vez en una actividad de teatro?: a) sí; b) no ()

4) ¿En qué situación?: a) escolar; b) extraescolar ()

5) ¿Te apetecería realizar una actividad de teatro en el Instituto?:

a) mucho; b) bastante; c) quizá; d) poco; e) nada ()

6) ¿Qué preferirías ser?: a) actor/actriz; b) espectador/a; c) nada ()

7) De no trabajar como actor/actriz, ¿en qué aspecto te gustaría colaborar?:

a) diseño escenográfico; b) construcción de decorados; c) confección de vestuario;
d) técnico de sonido; e) técnico de luces; f) maquillador/a ()

8) ¿Qué tipo de obra prefieres?: a) tragedia; b) comedia ()

9) ¿Prefieres una historia a) real o b) fantástica? ()

10) ¿Qué tipo de personaje preferirías representar?:

10.1.- a) protagonista; b) secundario

10.2.- a) rey/reina; b) criado/criada; gracioso/a; villano

5.1.3.- Comentario a las preguntas planteadas

Las cuestiones que a continuación se detallan están pensadas en función de los objetivos generales de nuestra investigación. Aun creyendo intuir en algún caso la respuesta mayoritaria del alumnado encuestado, hemos considerado su planteamiento en aras de una mayor objetividad.

Pregunta 1: ¿Te sientes a gusto haciendo los cursos de ESO?

Al objeto de no perder de vista uno de los objetivos generales expuestos en el capítulo introductorio (cf. “*Analizar las causas profundas de la falta de motivación en un sector del alumnado de ESO*”), planteamos esta cuestión al alumnado en la creencia que una pregunta directa sobre su situación académica podrá centrar, en parte, la búsqueda de información relevante para el posterior desarrollo del proceso de investigación.

Pregunta 2: Qué te gustaría hacer al terminar la etapa, estudiar Bachillerato, cursar un Ciclo Formativo o trabajar?

En relación con la pregunta anterior, solicitamos una información concreta sobre los intereses reales del grupo de alumnos y alumnas encuestados. Es una manera de canalizar objetivamente el supuesto de que la falta de motivación puede deberse a una situación académica que ese sector de alumnado no desea.

Pregunta 3: ¿Has participado alguna vez en una actividad de teatro?

La indagación sobre la experiencia teatral previa del alumnado servirá para contrastar con sus apetencias actuales, en el momento presente.

Pregunta 4: ¿En qué situación, escolar o extraescolar?

Esta pregunta nos ayudará a conocer en parte la presencia real del teatro en el entorno de nuestro alumnado: si se cultiva el teatro en los centros de Primaria, en asociaciones culturales de la zona, etc.

Pregunta 5: ¿Te apetecería realizar una actividad de teatro en el Instituto?

Esta sencilla pregunta dará a conocer la curiosidad del alumnado ante el incentivo que puede suponer para ellos esta actividad. Hemos preferido no añadir la expresión “en horario lectivo” para evitar respuestas condicionadas (sabemos positivamente que la casi totalidad de la muestra respondería “sí”).

Pregunta 6: En ese caso, ¿qué preferirías ser: actor o espectador?

Planteamos la disyuntiva a modo de oposición entre actividad / pasividad, en la creencia que la mayor parte del alumnado escogerá la primera opción como reflejo de su naturaleza inquieta.

Pregunta 7: De no trabajar como actor, ¿en qué aspecto te gustaría ...?

En relación con la cuestión inicial, esta pregunta ofrece una diversidad de opciones que podrían orientar nuestro conocimiento de las inquietudes e intereses del alumnado menos motivado; por otra parte, las elecciones que hagan a partir de las actividades propuestas ofrecerán datos para comprobar hasta qué punto puede influir en ellos una educación sexista, todavía presente en nuestros tiempos.

Pregunta 8: ¿Qué tipo de obra prefieres, tragedia o comedia?

Los jóvenes de hoy en día encuentran violencia en los programas y películas pensados para ellos, y aparentemente de su interés. Según los resultados de la pregunta, podremos saber si ocurrirá lo mismo con respecto al teatro. Tanto en ésta como en las dos restantes interesa comparar los resultados por categorías (chicos-chicas, tipo de grupo), al objeto de afinar lo más posible nuestra búsqueda de información.

Pregunta 9: ¿Prefieres una historia real o fantástica?

Cabe esperar que ya hayan pasado la edad de la preferencia por los temas fantásticos; aun así, los resultados arrojarán cierta luz sobre la mentalidad global, la personalidad del grupo encuestado.

Pregunta 10: ¿Qué prototipo de personaje preferirías representar?

La primera pregunta es de orden psicológico; podrá orientar las preferencias personales de cada alumno o alumna en función de su personalidad: ¿tiene afán de protagonismo o más bien prefiere permanecer en un segundo plano?. La segunda ofrece distintos prototipos de personajes que cada uno escogerá según lo que representan: el poder (rey/reina); los menos valorados socialmente (criado/criada); el humor (gracioso/a) o el mal (villano).

5.1.4.- Análisis de resultados

En un primer acercamiento a los resultados que arroja la encuesta planteada a nuestro alumnado, ofrecemos un análisis global de los mismos; en un segundo nivel de aproximación, nos pareció oportuno aportar las diferencias que podían generar la variable *tipo de grupo* (itinerario de Letras / Artes o Diversificación Curricular) y la variable *sexo*, por considerarlas a priori relevantes a la hora de extraer conclusiones. (cf. Anexo Documental, Apdo. 8)

Observamos que, en líneas generales, el alumnado de Cuarto de ESO se siente a gusto con los estudios de Secundaria. Tan sólo un 37% del alumnado que ha escogido el itinerario de Letras / Artes manifiesta su descontento; en el grupo de Diversificación Curricular, en cambio, el nivel de satisfacción es completo.

En cuanto a sus expectativas para un futuro inmediato, más de la mitad de la muestra manifiesta su preferencia por el Bachillerato; una quinta parte desearía cursar un Ciclo Formativo; por último, la opción de integrarse en el mundo laboral se refleja en una proporción escasa.

Los porcentajes de alumnos y alumnas que escogerían los estudios de Bachillerato guardan relación directa con el tipo de grupo al que pertenecen; la balanza se inclina a

su favor en el grupo de Letras / Artes, y la mitad del grupo de Diversificación prefiere un Ciclo Formativo. Por otra parte, el porcentaje de alumnado que escogería esta opción es claramente superior en el caso de las chicas; el interés por el mundo laboral es manifiesto en un pequeño porcentaje del sector masculino y resulta rechazado por el alumnado femenino. Los estudios de Bachillerato, en cambio, son aceptados en gran medida (más de la mitad) en ambos sectores.

La experiencia teatral previa es relativamente alta, si bien ligeramente mayor entre el sector femenino. Por lo demás, casi la mitad del alumnado con experiencia manifiesta haberla recibido en situación escolar. Analizando las respuestas en torno a la curiosidad del alumnado por realizar una actividad de este tipo, se observa un porcentaje elevado en el supuesto “quizá” (algo menos del 50% de la muestra) y relativamente alto en los apartados “poco”/“nada” (38,9%), mientras que las proporciones son bajas en los supuestos “mucho”/“bastante”(13.9%). Según el tipo de grupo, en cambio, encontramos que el nivel de aceptación es ligeramente superior entre el alumnado de Diversificación. Si atendemos a la variable “sexo”, la acogida de esta propuesta entre el alumnado femenino duplica en su porcentaje a la correspondiente entre el alumnado masculino.

En cuanto a las preferencias del alumnado, observamos con cierta sorpresa que más de la mitad se decanta por la posición de espectador (58%) frente a un porcentaje relativamente bajo que escogería la actividad teatral (33.3%), mientras que una pequeña parte de la muestra (8.3%) no manifiesta interés alguno. Al considerar las respuestas según la primera variable anotada, los porcentajes son divergentes: atendiendo al tipo de grupo, contaríamos con una mayoría de actores entre el alumnado de Diversificación (50%), si bien el grupo de Letras/Artes presenta una mayoría de espectadores (65.3%). Cuando se ofrece un abanico amplio de tareas, el alumnado manifiesta sus preferencias de forma clara: algunas actividades manuales como construcción de decorados o

maquillador/a ocupan los porcentajes más altos. En segundo término tenemos las opciones de técnico de sonido o confección de vestuario. Por último, los porcentajes más bajos corresponden a las ocupaciones menos conocidas: diseño escenográfico y técnico de luces. Podemos rastrear en esta elección de tareas una relación directa con los programas de Ciclos Formativos que el alumnado, creemos, ha tenido presentes a la hora de plantearse su elección. Mientras que el alumnado de Letras / Artes ofrece unos resultados paralelos a los observados en la consideración global, en el grupo de Diversificación encontramos una preferencia clara por actividades como confección de vestuario y maquillaje. La variable “sexo” presenta unas opciones que encajan en gran medida con nuestras previsiones: mientras el sector femenino escoge en su mayor parte las actividades vinculadas tradicionalmente a la mujer (maquilladora y confección de vestuario), el sector masculino ha preferido con mucho actividades consideradas “masculinas” como construcción de decorados y técnico de sonido. Por otra parte, cabe destacar que ningún alumno (varón) ha escogido las actividades “femeninas”.

Un capítulo aparte son las preguntas relacionadas con la psicología del alumno o alumna (8 a 10). Se observa en un porcentaje altísimo la preferencia por la comedia (88.5%) frente al rechazo casi absoluto de la tragedia (8.3%); las variables no ofrecen cambios sustanciales en este sentido. Ante el planteamiento de elección entre una historia real o fantástica, si lo consideramos globalmente, podemos apreciar un mayor interés por la historia fantástica (80.6%). Sin embargo, al analizar los resultados según la variable “tipo de grupo”, pudimos comprobar cómo el alumnado de Letras / Artes se inclina a favor de la historia fantástica (61.5%) mientras que el grupo de Diversificación prefiere en gran medida la historia real (60 %). Otro planteamiento interesante es el que arroja la elección entre personaje protagonista o secundario: en general, el alumnado ha optado por un personaje secundario (80.6%). Tan sólo cabe destacar que entre el

alumnado de Diversificación tenemos una preferencia por el protagonista sustancialmente más alta (40%) que en el caso del alumnado de Letras / Artes (11.5%). Por último, en cuanto al tipo de personaje, la mitad de la muestra se ha decantado por el “gracioso”, mientras que el segundo puesto está ocupado por la elección del “villano”; el “criado” y el “rey” han tenido una menor aceptación. Cabe destacar, por otra parte, que ningún alumno o alumna de Diversificación ha escogido el “criado”. Si atendemos a la variable “sexo”, tanto el sector femenino (54.2%) como el masculino (41.7%) se decantan en gran medida por el personaje del “gracioso”. En segundo término, entre el alumnado femenino se observa una preferencia bastante igualada por los tipos “criada” y “villana”, mientras que los varones han preferido el personaje del “villano”, dejando al resto de las opciones en una proporción escasa (el “criado”) o nula (el “rey”).

Disponemos de una gran cantidad de datos que merecería la pena contrastar, en una nueva fase de la investigación, con los que puede arrojar este mismo colectivo una vez finalizada la experiencia didáctica. De esta manera, creemos, resultará posible comprobar hasta qué punto puede ser motivador para el alumnado de Secundaria un trabajo interdisciplinar que toma como base una obra teatral de contenido histórico.

En los siguientes apartados presentamos, de manera similar a lo realizado con el alumnado, un modelo de encuesta que hemos distribuido entre el profesorado del centro, unos comentarios o justificaciones a las preguntas planteadas y un análisis de resultados. En la creencia que apuntábamos al principio de nuestra investigación, la motivación debe extenderse también al profesorado, al objeto de influir positivamente en ese colectivo (1) y favorecer a su vez la motivación del alumnado.

(1) Cf. Apdo. 1.2 de esta Tesis Doctoral: “Necesidad de una motivación para el docente de Secundaria”

5.1.5.- Modelo de encuesta para el profesorado de Secundaria

Estudios (Magisterio o Licenciatura); Fecha de Finalización: a) antes de 1985;

b) entre 1985 y 1990; c) entre 1990 y 1995; d) entre 1995 y 2000; e) después de 2000

Sexo _____; Asignatura _____

Escoge en cada pregunta la respuesta que consideres y anota la letra correspondiente en el espacio entre paréntesis. Es válido también dejar la respuesta en blanco; en este caso, entendemos que ninguna de las propuestas responde a una opción personal concreta.

1) ¿Te gusta tu profesión de docente en Secundaria?:

a) sí; b) parcialmente; c) en absoluto ()

2) ¿Estás de acuerdo con el actual sistema educativo?:

a) totalmente; b) con algunas matizaciones; c) en nada ()

3) Al inicio de tu carrera, ¿cuáles eran tus expectativas profesionales?:

a) ejercer libremente (biólogo, filólogo, etc.); b) trabajar como docente ()

4) ¿Has escogido esta profesión voluntariamente?: a) sí; b) no; ()

5) ¿Por qué te has dedicado a la docencia?:

a) por la escasez de salidas para la investigación; b) porque era la opción profesional más rentable y segura económicamente; c) porque siempre me ha gustado enseñar ()

6) Ante la situación actual de la Enseñanza Secundaria (alto índice de desmotivación y de suspensos),

a) crees que no es posible mejorarla; b) estarías dispuesto/a a aportar alguna solución ()

7) En tu labor diaria ¿procuras *motivar* a tus alumnos/as?: a) sí; b) no; c) en parte ()

8) ¿Consideras que una actividad *interdisciplinar* bien planificada puede ayudar, en todo o en parte, a integrar al alumnado menos motivado?: a) sí; b) no; c) en parte ()

9) ¿Estarías dispuesto/a a participar en una actividad de este tipo?:

a) sí; b) no; c) dependiendo de los planteamientos ()

10) ¿Crees en la *experimentación* con tus alumnos/as como forma de complementación de tus capacidades docentes?:

a) sí; b) no; c) parcialmente ()

5.1.6.- Comentario a las preguntas planteadas

Con un criterio similar al empleado en la encuesta dirigida a los alumnos y alumnas de Secundaria, intentaremos justificar por qué hemos escogido estas cuestiones dirigidas al profesorado en ejercicio. Han sido pensadas en función de la información recogida en los comentarios y conversaciones que habitualmente se escuchan en nuestro centro de trabajo; responden a la realidad de un colectivo de profesionales que, en líneas generales, no permanece pasivo ante la situación general de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, lo cual nos hace vislumbrar unas buenas expectativas de cara a una mejora en la calidad de la enseñanza.

Pregunta 1: ¿Te gusta tu profesión de docente en Secundaria?

Consciente del alto índice de desmotivación que existe en el colectivo docente, hemos planteado esta pregunta para rastrear hasta qué punto se da la posibilidad de un rechazo a la profesión como una de las causas que generan esa desmotivación. No sería extraño encontrar casos de profesionales que, por una u otra razón, manifiesten disgusto y / o rechazo hacia su profesión.

Pregunta 2: ¿Estás de acuerdo con el actual sistema educativo?

Las conversaciones habituales entre compañeros nos llevan a detectar un descontento bastante generalizado con el sistema educativo en el que estamos inmersos; un sistema que, por otra parte, ha sufrido diversos cambios en los últimos años. La pregunta está pensada para cuantificar el grado de aceptación o rechazo del sistema por parte del profesorado y, en cierto sentido, su capacidad de adaptación a unos parámetros educativos diferentes a los que han vivido ellos / as mismos / as en su etapa escolar. Sería interesante aplicar esta misma encuesta a un colectivo de profesores de un futuro no muy lejano que se hayan formado dentro del sistema actual.

Pregunta 3: Al inicio de tu carrera, ¿cuáles eran tus expectativas profesionales?

En mayor o menor grado, todo estudiante que inicia sus estudios superiores lo hace con un cierto grado de ilusión. Es sabido que no todos consiguen alcanzar lo que se proponen. Esta pregunta intenta recoger el grado de implicación de los informantes con la profesión docente desde los inicios mismos de su carrera.

Pregunta 4: ¿Has escogido esta profesión voluntariamente?

Sin ánimo de caer en la redundancia, y en conexión con la siguiente cuestión, queremos recoger la realidad de un colectivo profesional, a nuestro juicio, lleno de casos que, globalmente considerados, justificarían el porqué de nuestra nueva pregunta (circunstancias personales, escasez de opciones laborales, acomodación a un trabajo rentable y seguro económicamente, etc.).

Pregunta 5: ¿Por qué te has dedicado a la docencia?

Como ya hemos dicho, esta pregunta se relaciona en gran parte con la anterior. Nuestra pregunta no es gratuita; con ella deseáramos constatar una posible relación entre la motivación del profesorado y su vocación por la enseñanza, en la creencia que las razones que mueven al profesorado pueden influir (positiva o negativamente) en su actitud como docentes.

Pregunta 6: Ante la situación actual de la Enseñanza Secundaria (alto índice de desmotivación y de suspensos), a) crees que no es posible mejorarla; b) estarías dispuesto/a a aportar alguna solución

Según las respuestas dadas, podremos conocer el grado de implicación (pasividad o compromiso) del profesorado ante algunos problemas existentes en la enseñanza actual. La actitud de los profesionales de la enseñanza, creemos, es decisiva cara a una mejora de la situación; en ese sentido hemos planteado esta pregunta, dada la necesidad de un compromiso, de una intencionalidad clara por parte del colectivo docente.

Pregunta 7: En tu labor diaria, ¿procu^{ras} *motivar* a tus alumnos/as?

Ese grado de compromiso del que hablábamos en el comentario anterior se concreta más al preguntar directamente por la actitud motivadora (o no) de los profesionales encuestados para con sus alumnos/as.

Pregunta 8: ¿Consideras que una actividad *interdisciplinar* bien planificada puede ayudar, en todo o en parte, a integrar al alumnado menos motivado?

Se trata de una cuestión encaminada, si cabe de manera muy tangencial, (no especificamos qué tipo de actividad interdisciplinar) hacia nuestro campo de investigación. Pretendemos que el profesorado reflexione un momento ante la propuesta que planteamos para canalizar nuestras conclusiones en el momento oportuno.

Pregunta 9: ¿Estarías dispuesto/a a participar en una actividad de este tipo?

Consideramos que la información obtenida a partir de esta pregunta debería relacionarse de forma muy directa con la anterior, ya que se trata de crear un elemento de motivación para el profesorado menos motivado a partir de la reflexión que pretendemos.

Pregunta 10: ¿Crees en la *experimentación* con tus alumnos/as como forma de complementación de tus capacidades docentes?

Con esta última cuestión pretendemos reforzar ese elemento de motivación que, a nuestro juicio, necesita una parte del colectivo docente. En cualquier caso, deseamos abrir una puerta a la investigación en educación, idea que ya hemos comentado en otro apartado de este trabajo. (1)

(1) Cf. Apdo. 1.2., “Necesidad de una motivación para el docente de Secundaria”, de esta Tesis Doctoral

5.1.7.- Análisis de resultados

Observamos que un elevado porcentaje de la muestra (84.9%) manifiesta su gusto por la docencia, mientras que tan sólo una pequeña parte (15.1%) ha escogido la segunda opción (“parcialmente”). Atendiendo a la variable “Asignatura” (Ciencias-Letras-Artes / Deportes), el profesorado de Ciencias acepta su profesión sin excepciones, mientras que el resto ofrece unas diferencias similares a las presentadas por la globalidad de la muestra. Por una parte, la variable “Estudios” (Magisterio-Licenciatura) presenta una aceptación total por parte de los maestros / as, a diferencia de los profesores / as licenciados, entre los que aparece un sector que confiesa su gusto parcial por la profesión. Según la variable “sexo”, apreciamos en este sentido un porcentaje ligeramente superior entre el profesorado femenino.

El sistema educativo actual es rechazado por un sector del profesorado (27.2%) o, en el mejor de los casos, aceptado con matizaciones (72.8%). El nivel de rechazo es más acusado en el profesorado de Letras que en el de Ciencias, mientras que la totalidad del profesorado de Artes / Deportes se decanta por la postura intermedia. El rechazo al sistema es más acusado entre los maestros / as (60%) que entre los licenciados / as (35.7%); del mismo modo, el sector femenino de la muestra se manifiesta con un porcentaje de rechazo muy superior al que ofrece el profesorado masculino.

Con respecto a las expectativas del profesorado al inicio de su carrera, cabe destacar que, al lado de un elevado índice de informantes que tenían clara su intención de trabajar como docentes (75.8%), encontramos un sector que habría optado por ejercer libremente (18.1%) o ha dejado la respuesta en blanco (6.1%), lo que se entiende como que *“ninguna de la propuestas responde a una opción personal concreta”* (1). Resulta,

(1) Cf. Apdo. 5.1.5., “Modelo de encuesta para el profesorado de Secundaria”, de esta Tesis Doctoral

por lo demás, muy interesante el análisis atendiendo a las diferentes variables. Mientras que el profesorado de Letras ha escogido en su totalidad la opción docente, no ha sido así en el caso del profesorado de Ciencias (54.6%) ni en el de Artes / Deportes (25%). Una situación similar ocurre si analizamos la variable “Estudios”: la totalidad de los profesionales del Magisterio ha señalado la docencia, mientras que entre el colectivo de licenciados / as sólo algo más de la mitad (57.2%) opta por la propuesta indicada. Igualmente apreciamos un elevado índice de vocaciones docentes entre el sector femenino de la muestra (89.5%), a diferencia del sector masculino (57.11%), en el que las opciones se encuentran más repartidas (“ejercer libremente” un 28.6%; “en blanco” un 14.3%).

La información recogida a partir de las preguntas centrales de la encuesta (4 a 6) es, a nuestro entender, crucial en el proceso de análisis que nos hemos planteado de cara a la pregunta inicial de nuestra Tesis: “¿por qué existe una falta de motivación en un sector del alumnado de ESO?”.

Un 3.1 % de la muestra afirma no haber escogido voluntariamente la profesión. Ante la pregunta “¿por qué te has dedicado a la docencia?”, más de la mitad del profesorado encuestado ha manifestado su gusto e interés por enseñar, mientras que una tercera parte se inclina por la seguridad económica que proporciona esta profesión (cabe destacar que esta opción ha sido escogida exclusivamente por profesorado licenciado), mientras que un pequeño porcentaje (9%) ha optado por la escasez de salidas para la investigación; este sector pertenece al colectivo de profesorado licenciado de Ciencias y Artes / Deportes.

Ante la situación actual de la Enseñanza Secundaria las opiniones están divididas: si bien una mayoría estarían dispuestos a aportar alguna solución, un pequeño sector de la muestra (12.1%) no cree en la posibilidad de mejorarla. La intención de motivar al

alumnado es alta entre el profesorado encuestado, sobre todo entre el profesorado de Ciencias; según la variable “estudios”, observamos que un sector del profesorado licenciado (14.3%) afirma no preocuparse por motivar a sus alumnos, mientras que la totalidad del profesorado procedente del Magisterio, en mayor o menor medida, sí procura la motivación del alumnado.

En cuanto a la consideración de una actividad interdisciplinar bien planificada como elemento de motivación, tan sólo una pequeña parte de la muestra (6.1%) se muestra pesimista; el resto la acepta en su totalidad (57.5%) o bien en parte (33.3%). La variable “estudios” ofrece una diferencia importante: entre el profesorado de Ciencias y el de Artes / Deportes no encontramos ninguna visión pesimista del planteamiento antes mencionado, mientras que un sector del profesorado de Letras (12.5%) no cree en la actividad interdisciplinar como elemento de apoyo al alumnado menos motivado; este sector se encuentra entre el colectivo de maestros / as.

Sobre la disposición del profesorado para participar en una actividad de este tipo, observamos que la mayoría de los informantes han optado por las respuestas afirmativas; bien dependiendo de los planteamientos (57.5%) o bien sin condiciones (33.3%). Una vez más encontramos un sector del profesorado de Letras que responde negativamente; por el contrario, tanto el profesorado de Ciencias como el de Artes / Deportes ofrecen una respuesta positiva. Entre el colectivo de maestros y maestras aparece un pequeño sector (20%) que afirma no estar dispuesto a participar en una experiencia de este tipo; no así en el caso del profesorado licenciado, en el que la posibilidad de una colaboración sería absoluta, bien de forma incondicional o bien en función de los planteamientos.

Por último, ante la pregunta “¿crees en la *experimentación* con tus alumnos como forma de complementación de tus capacidades docentes?” encontramos que una gran mayoría

ofrece una respuesta afirmativa en mayor o menor medida. El porcentaje de informantes que rechazan esta propuesta es ínfimo (6.1%) y se encuentra, si atendemos a la variable “asignatura”, entre el profesorado de Letras; por otra parte, y teniendo en cuenta la variable “estudios”, el sector de rechazo aparece entre el colectivo de maestros.

Gracias a los datos que arrojan las encuestas realizadas, y una vez finalizado el experimento didáctico que nos hemos propuesto llevar a cabo, confiamos extraer al final de nuestro trabajo de investigación algunas conclusiones y reflexiones que contribuyan a una clarificación y mejor comprensión del problema expuesto en el primer capítulo (1), así como plantear algunas propuestas de actuación para los docentes.

5.2.- Planteamiento esquemático de la experiencia

5.2.1.- Presentación.-

Considerando el experimento como un trabajo interdisciplinar, nos propusimos integrar las diferentes actividades didácticas en las programaciones de aula. Formarían parte del horario escolar semanal durante el tiempo lectivo correspondiente a cada asignatura. De esta manera, todo el profesorado comprometido trabajaría durante el mismo período de tiempo en los aspectos planificados previamente. Por razones de programación interna, no ha sido posible su realización de la manera anteriormente expuesta.

Hemos querido plantear el desarrollo de las diferentes actividades en forma de unidades didácticas para facilitar su aplicación al profesorado comprometido, y asimismo por ser un sistema de organización con el que ya están familiarizados. El modelo de exposición de las mismas está organizado en torno a los siguientes apartados: Objetivos Didácticos, Contenidos, Actividades y Evaluación.

(1) Cf. Capítulo 1, “El Estado de la cuestión: la Motivación en el alumnado de Secundaria”, de esta Tesis

Antes de poner en práctica el experimento didáctico, solicitamos colaboración a los profesores y profesoras del centro que imparten las asignaturas incluidas en el mismo. Su disposición fue total y su nivel de compromiso e interés rebasó con creces nuestras expectativas; no podemos por menos de agradecer las aportaciones y sugerencias que, sin duda alguna, han enriquecido y complementado nuestras previsiones iniciales.

Las materias integradas en el proyecto que desarrollamos esquemáticamente en este apartado son: Historia, Literatura Castellana, Religión, Música, Educación Plástica y Educación Física. Junto a ellas, cabe añadir una importantísima, a la vez que imprescindible aportación del Departamento de Tecnología en la persona del profesor Ángel Acción, que, aunque didácticamente no podía tener cabida (1), sí ha colaborado a título personal en la construcción del espacio escénico así como en la instalación de los focos que iluminarían el escenario. Ambos aspectos, como todos sabemos, son imprescindibles en una obra teatral. De esta manera, la experiencia didáctica disponía de un marco académico adecuado para su desarrollo.

Al contar con una sesión semanal dentro del horario lectivo, no ha sido posible trabajar los contenidos previstos para la asignatura de Religión; incluimos la Unidad Didáctica diseñada como muestra de lo que se podría haber desarrollado. Algo similar ocurrió con los contenidos referentes a Educación Física; aun así, la profesora intentó preparar algunos movimientos y actitudes generales de cara a la representación.

(1) La materia de Tecnología en el cuarto curso de ESO no contempla trabajos en madera; se trata de una introducción a la electricidad y a la electrónica. El profesor Ángel Acción, a la sazón secretario del Instituto (con el compromiso añadido que ello supone) se implicó en el proyecto hasta el punto de idear una distribución del espacio en la Biblioteca del centro que permitiese ser reutilizado en posteriores actuaciones. Encontró la ayuda necesaria en diversos grupos de alumnos suyos que colaboraron en la colocación de las sillas, dispuestas a modo de anfiteatro.

5.2.2.- Unidad Didáctica para la asignatura de Historia

Ubicación espacio-temporal:

- Tiempo dedicado: seis horas lectivas (tres horas semanales)
- Espacio de trabajo: Biblioteca del Centro

Material:

- Ginés Pérez de Hita, *Guerras Civiles de Granada* (selección); cf. Anexo 3
- VV.AA., *Ecumene 4*, Ed. Vicens Vives (libro de texto de Ciencias Sociales)

Objetivos :

- 1) Comprender el contenido de los textos seleccionados
- 2) Acostumbrarse a manejar el Diccionario
- 3) Redactar la crónica histórica de los hechos en lenguaje moderno y a modo de noticia

Contenidos:

- 1) Edictos de Felipe II (1568) – Pragmática en contra de los moriscos
- 2) Guerra de las Alpujarras y sublevación de los moriscos

Actividades:

El profesor dividirá la clase en varios grupos de trabajo para las actividades que oportunamente se indican.

- 1) Lectura individual de los textos seleccionados
- 2) Puesta en común por grupos
- 3) Redacción individual de la crónica histórica en lenguaje moderno.
- 4) Puesta en común por grupos y organización del material

Evaluación:

- 1) La Actividad 3 supone un ejercicio de autoaprendizaje, al contrastar los resultados de cada alumno / a con el resto de los compañeros del grupo.
- 2) Cada grupo entregará su “crónica histórica” y el profesor evaluará los trabajos colectivos.

5.2.3.- Unidad Didáctica para la asignatura de Literatura Castellana

Ubicación espacio-temporal:

- Tiempo dedicado: cuatro horas lectivas
- Espacio de trabajo: Aula de grupo

Material: Pedro Calderón de la Barca, *El Tuzaní de la Alpujarra* (selección):

Jornada I: La primera escena desde el principio hasta el verso ”de la ciudad quede a cuenta” y la segunda escena hasta el verso “para casarte conmigo”

Jornada II: Escena de las bodas de Clara y Álvaro y escena final del acto

Jornada III: Escena de la muerte de Clara hasta el verso “los dos más firmes amantes”

Objetivos:

- 1) Identificar y analizar los temas que se exponen en los textos seleccionados
- 2) Analizar las formas estróficas según su métrica
- 3) Identificar y analizar las figuras retóricas que se observen
- 4) Identificar y analizar los recursos literarios (metáforas, metonimias) utilizados por Calderón, así como los elementos simbólicos
- 5) Crear un final para el drama de Calderón a partir de la escena de la muerte de Clara

Contenidos:

- 1) Conocimiento práctico de algunos temas recurrentes en la literatura española del Siglo de Oro: el amor, el honor, el destino
- 2) Formas estróficas: Romance, Redondilla, Décima
- 3) Figuras retóricas: hipérbaton, lítote, paradoja, perífrasis, personificación, hipérbole, quiasmo, anáfora, paralelismo, interrogación retórica
- 4) Otros recursos literarios: metáfora, sinécdoque, metonimia. Elementos simbólicos en la escena de la bodas
- 5) Creatividad literaria

Actividades:

El profesor dividirá la clase en varios grupos de trabajo (cuatro personas máximo) para las actividades que oportunamente se indican.

- 1) Identificación de los temas que se exponen en los textos seleccionados
- 2) Análisis métrico de las formas estróficas que se observen. Puesta en común
- 3) Identificación y análisis de las figuras retóricas que se observen.
- 4) Análisis y explicación de los recursos literarios y elementos simbólicos
- 5) Creación individual de un final para el drama (en prosa) a partir de la escena de la muerte de Clara

Evaluación:

- 1) Para las Actividades 1, 2, 3 y 4 se dividirá la clase en cinco grupos; cada uno de ellos trabajará sobre un texto distinto y el profesor evaluará cada trabajo colectivo.
- 2) La Actividad 5 será evaluada individualmente con arreglo a los siguientes criterios: imaginación, redacción, adaptación al lenguaje de la época.

5.2.4.- Unidad Didáctica para la asignatura de Música

Ubicación espacio-temporal:

- Tiempo dedicado: una sesión semanal desde enero hasta finales de mayo
- Espacio de trabajo: Aula de Música

Material: Texto-adaptación de la obra, grabaciones de música andalusí y de diferentes estilos históricos, material fotográfico

Objetivos:

- 1) Valorar la propia voz como recurso expresivo y de comunicación
- 2) Escoger la “música incidental” apropiada para las diferentes escenas y situaciones teniendo en cuenta los dos mundos que se reflejan en la obra (morisco y cristiano)
- 3) Conocer y clasificar los principales instrumentos utilizados por los moriscos

Contenidos:

- 1) Fundamentos de técnica vocal para un mejor aprovechamiento de la voz hablada
- 2) Audición activa
- 3) Instrumentos andalusíes

Actividades:

- 1) Lectura dramatizada de la obra. Todos los alumnos y alumnas deben participar en esta actividad; se irán turnando diferentes grupos.
- 2) Audición activa de diversos fragmentos musicales. Aplicación a diferentes escenas
- 3) Clasificación de los diferentes instrumentos utilizados por los moriscos

Evaluación:

- 1) La Actividad 1 supone una observación por parte del profesor acerca de las cualidades artísticas y vocales del alumnado: calidad vocal, dicción, entonación, expresividad, al objeto de escoger al grupo de actores que integrarán el elenco de la representación. Asimismo podrá ayudar a aquellos alumnos y alumnas que muestren dificultades en este aspecto.
- 2) El profesor planteará la audición de una selección de fragmentos musicales para su adecuación o no a diferentes situaciones de la obra.
- 3) El profesor ofrecerá una actividad escrita, apoyada en material visual y en función del planteamiento propuesto, a realizar en grupos.

5.2.5.- Unidad Didáctica para la asignatura de Religión

Ubicación espacio-temporal:

- Tiempo previsto: tres horas lectivas
- Espacio de trabajo: Aula de grupo, Biblioteca del Centro

Material:

Pedro Calderón de la Barca, *El Tuzaní de la Alpujarra* (adaptación)

Bibliografía sobre el tema propuesto

Objetivos:

- 1) Conocer y apreciar los rasgos fundamentales de las religiones musulmana y cristiana
- 2) Fomentar la convivencia entre culturas y religiones distintas
- 3) Comentar los temas teológicos presentados en el drama

Contenidos:

- 1) Rasgos fundamentales de las religiones musulmana y cristiana
- 2) Respeto y tolerancia entre culturas y religiones distintas
- 3) Temas teológicos presentados en el drama de Calderón. Conexión con los rasgos fundamentales de ambas religiones

Actividades:

- 1) Investigación por grupos sobre las religiones musulmana y cristiana. Recogida de ideas en la Biblioteca del Centro y redacción de las mismas
- 2) Análisis de las ideas anotadas y comparación entre ambas religiones
- 3) Comentario sobre los temas teológicos que aparecen en la obra de Calderón

Evaluación:

- 1) Actitud de colaboración ante el trabajo de grupo. Las redacciones serán corregidas y evaluadas por el profesor.
- 2) El análisis objetivo de los datos y la comparación entre religiones proporcionará material suficiente para evaluar a los diferentes grupos. Autoevaluación y evaluación de los compañeros / as
- 3) A partir de una selección de textos extraídos del drama de Calderón, el profesor planteará un debate sobre los temas teológicos que se presentan en el drama. Se valorarán la participación seria y la reflexión objetiva.

5.2.6.- Unidad Didáctica para la asignatura de Educación Plástica

Ubicación espacio-temporal:

- Tiempo dedicado: inicialmente seis sesiones; ampliado a nueve
- Espacio de trabajo: Aula de Educación Plástica

Material: 10 botes de pintura, 2 paletinas, 1 cinta de carrocero, lienzo 100% algodón, 9 tableros DM 5 mm, planchas de poliexpan

Objetivos:

- 1) Iniciarse en la mezcla del color
- 2) Conocer las tres cualidades del color: tono, luminosidad y saturación
- 3) Desarrollar la creatividad a partir de una idea dada
- 4) Interpretar plásticamente otros lenguajes: literario, dramático
- 5) Percibir las posibilidades expresivas y estéticas de las texturas
- 6) Conocer los recursos expresivos que permiten representar la profundidad en el plano
- 7) Emplear el lenguaje gráfico-plástico como medio de expresión, comunicación y disfrute
- 8) Participar en actividades colectivas desarrollando el trabajo según las posibilidades de cada uno, valorando las ideas y aportaciones de los compañeros y compañeras

Contenidos:

- 1) Colores primarios y secundarios, fríos y cálidos, complementarios. Aplicación a la elaboración de los distintos decorados y ambientes de la obra teatral
- 2) Conocimiento de la mezcla de colores. Círculo cromático
- 3) Expresividad de las texturas

- 4) Efectos de los colores: armonía, contraste
- 5) Recursos para crear sensación de profundidad: el color, la luz, superposición de formas, disminución de tamaño,...
- 6) Tipos de perspectiva cónica

Actividades:

- 1) Elaboración en grupos de los decorados para una puesta en escena de la obra
- 2) Elaboración de algún elemento “corpóreo” (fuente, palmeras) para las escenas que lo requieran

Evaluación:

- 1) Identificar las distintas cualidades del color: tono, luminosidad y saturación
- 2) Expresar diferentes sentimientos mediante el uso del color
- 3) Aplicar los sistemas de representación para conseguir efectos de profundidad
- 4) Expresarse libremente por medio de la composición de colores
- 5) Emplear la textura como elemento expresivo
- 6) Autoevaluación del proceso y de los resultados obtenidos
- 7) Evaluación del trabajo realizado por los compañeros y compañeras del grupo

5.2.7.- Unidad Didáctica para la asignatura de Educación Física

Ubicación espacio-temporal:

- Tiempo previsto: Tres sesiones
- Espacio de trabajo: Pabellón de Deportes

Objetivos:

- 1) Reconocer, valorar y utilizar la riqueza expresiva del cuerpo y el movimiento como medio de comunicación y expresión
- 2) Interpretar y producir con propiedad, autonomía y creatividad mensajes que utilicen códigos artísticos
- 3) Desarrollarse plenamente como individuo y relacionarse con otras personas y grupos con actitudes tolerantes y solidarias

Contenidos:

- 1) Concepto de expresión corporal y sus aplicaciones (Ed. Física, Teatro, Danza, ...)
- 2) La actitud corporal como elemento expresivo y comunicativo
- 3) Experimentación de los distintos métodos de relajación (Schultz, Jacobson, ...)
- 4) Mantenimiento y mejora de la flexibilidad y elasticidad

Actividades:

- 1) Práctica de movimientos corporales y segmentarios con una base musical
- 2) Creación de alguna composición coreográfica colectiva con apoyo de una base musical y textual incluyendo los diferentes elementos: espacio, tiempo e intensidad
- 3) Práctica de la relajación mediante los métodos de relajación de Schultz y Jacobson
- 4) Práctica de juegos de expresión y comunicación (espejo, marioneta, ...)

Evaluación (criterios):

- 1) Actitud seria y disciplinada en la realización práctica de la propuestas didácticas que se planteen
- 2) Creatividad (nuevos pasos a partir de los ya practicados)
- 3) Respeto a las aportaciones de los compañeros y compañeras
- 4) Participación en una actividad colectiva, acatando las normas y asumiendo las funciones individuales dentro del grupo; autoevaluación y valoración justificada de cada miembro del grupo
- 5) Creación de una pequeña “obra” de expresión en donde no exista la comunicación oral; tan sólo la expresión corporal
- 6) Valoración de la adquisición y desenvoltura en la expresión de los conceptos practicados a través de fichas de observación

5.3.- Desarrollo de la experiencia didáctica

5.3.1.- Presentación

La experiencia didáctica se realizó en diferentes asignaturas, si bien cabe comentar que, dada la escasez de tiempo para el desarrollo de los programas, no fue posible llevarla a cabo en todas ellas en la misma franja temporal. Por otra parte, el alumnado de Plástica que elaboró los decorados no fue el mismo que representó la obra porque el profesor implicado en el proyecto impartía clase a grupos diferentes a los nuestros; esta situación, lejos de ser un problema para la consecución de nuestros objetivos, provocó que el proyecto inicial abarcara un abanico más amplio de alumnado y permitió un acercamiento mayor al proyecto por parte del alumnado de cuarto curso; cabe destacar también la aportación de otros grupos en los trabajos de contenido histórico.

5.3.2.- En clase de Historia

La profesora Rosa Loriga ha valorado muy positivamente la experiencia con sus alumnos y alumnas. En líneas generales, han seguido nuestra propuesta, aunque también ha aportado alguna pincelada personal que vino a enriquecer el planteamiento de base.

Advierte sobre un problema inicial: la falta de diccionarios adecuados, razón por la cual se vio en la necesidad de recurrir a Internet y consultar el Diccionario de la Real Academia Española en su edición virtual para cubrir esta deficiencia.

Ella formó intencionadamente equipos de alumnado muy heterogéneo, con distintas capacidades de trabajo, al objeto de sacar el máximo rendimiento; al mismo tiempo, esta última idea le dio pie para dotar a los equipos de una dimensión ética: deben acostumbrarse a trabajar y a convivir en la diversidad.

Como aportación propia, la profesora facilitó un documento base, extraído de Internet, y que trataba el problema morisco desde los inicios hasta nuestros días; de esta manera,

se permitió que el alumnado compartiese la información. Se les entregó un cuestionario colectivo para ser utilizado a modo de guión junto al material aportado; a partir de ahí, cada uno le dio su forma personal, con lo que los resultados de los trabajos fueron variados. Prepararon los contenidos durante quince días y, a la vuelta de las vacaciones de Navidad, cada uno entregó su trabajo. (1)

Se realizaron dos tipos de evaluación: por una parte, cada alumno llevó su nota individual en función de los contenidos desarrollados; por otra, la profesora planteó una autoevaluación junto a una valoración justificada de cada uno de los compañeros del equipo. La experiencia de evaluar a los compañeros ha sido tomada en cuenta a la hora de evaluar el proceso en la asignatura de Ética (en función de su sentido crítico, su madurez) siempre y cuando se hubieran parado a reflexionar, a argumentar las valoraciones expresadas numéricamente. Las notas se pusieron en común, en la creencia que todos somos responsables de nuestras opiniones; se pretendía crear el conflicto y su resolución. En conjunto, interesaba más el proceso que el resultado.

Cabe destacar de forma positiva la reacción de algún alumno que en la clase mostraba una actitud pasiva; a raíz de la valoración de sus compañeros y el reconocimiento público de la profesora, se observó un cambio en su actitud al sentirse valorado.

Se observaron diversos tipos de implicación. Algunos alumnos y alumnas pidieron material a la profesora y se reunieron durante las vacaciones de Navidad para preparar su trabajo; otros, con mayores capacidades, realizaron un trabajo personal, lo que permitió el enriquecimiento de los demás compañeros, aparte la motivación que supuso para ellos mismos. Del mismo modo, los resultados fueron muy diferentes en uno y otro grupo.

(1) Cf. Anexo 11: Trabajos del Alumnado

La profesora detectó un mayor grado de implicación en el grupo de Letras; aunque era un grupo difícil en lo que se refiere a la participación, en este caso la dinámica de clase provocó una mayor implicación del alumnado. Por esta razón, la profesora decidió invertir más tiempo del que estaba inicialmente previsto.

Los contenidos tratados en esta experiencia, así como la actitud positiva del alumnado, permitieron enlazar con un tema de actualidad: la inmigración. Se trataba de valorar la Historia como algo útil, que llega hasta nuestros días y permite comprender realidades que están ocurriendo hoy en día (relacionaron, por ejemplo, el tema morisco con la ley de extranjería). Desde el punto de vista de la asignatura de Ética, el grupo reflexionó entre el *deber ser* y el *ser*; es decir, el eterno debate entre la ética y la política.

La experiencia resultó gratificante para todo el alumnado. En algunos casos ha servido para que el alumnado se plantee interrogantes y adquiera sentido crítico. Objetivamente, es una manera de ver, de afrontar el problema desde diversos ángulos.

5.3.3.- En clase de Literatura

Aunque el trabajo sobre la Unidad Didáctica programada fue iniciado por Carmen Fernández Quiroga, titular de la asignatura, la situación no fue del todo favorable: una baja laboral de esta profesora (inicialmente de quince días y más tarde indefinida) truncó la temporalización de las actividades previstas. Fue la profesora sustituta, Margarita de Azevedo, quien se brindó a proponer al alumnado la actividad 4: “*Creación individual de un final para el drama...*”, mientras que el resto de la unidad se desarrolló en horas lectivas de nuestra materia (Música) hacia las últimas semanas del curso. La integración de la Unidad Didáctica no fue fácil, especialmente en el caso de la profesora mencionada, ya que debía impartir unos contenidos fundamentales de su

asignatura en un momento delicado como es un fin de curso, con el agravante de enfrentarse a un alumnado desconocido para ella.

La profesora Margarita de Azevedo planteó al alumnado la actividad creativa con carácter voluntario; según los resultados, ellos podrían ver incrementada su nota final entre 0.25 y 0.5 puntos. Trece alumnos y alumnas (de un total de 28) de los grupos 4º B y C entregaron el trabajo, de los cuales nueve obtuvieron la puntuación máxima. (1)

El resto de las actividades de contenido literario fueron trabajadas en grupos reducidos. Por nuestra parte, cabe destacar la buena actitud del alumnado a la hora de resolver dichas actividades (identificación de los temas que se exponen en los textos seleccionados, análisis métrico de las formas estróficas que se observen, análisis y explicación de los recursos literarios y elementos simbólicos utilizados por Calderón); incluso por parte de aquellos que mostraban mayores carencias de tipo académico. En algunos casos no se acordaban del nombre técnico, pero podían consultarlo en casa manejando el libro del curso anterior para aportarlo al grupo al día siguiente.

En un sondeo verbal de apreciación pudimos comprobar cómo se valoró positivamente esta manera de trabajar:

“Interesante; al ser en grupo, resulta más ameno. Se lleva bien; cada uno aporta su parte y es más sencillo.” (2)

La observación directa de los diferentes grupos y la necesidad de una aportación diferente del profesor en cada caso, así como la valoración positiva de la actividad por parte del alumnado, ofrecen unas pautas de trabajo interesantes a la hora de plantearnos una intervención educativa y aplicables, por otra parte, a futuras situaciones académicas.

(1) Cf. Anexo 11: Trabajos del Alumnado

(2) Cf. Anexo 9: Para un montaje de *El Tuzaní de la Alpujarra*, de Calderón de la Barca. Diario de a Bordo, Pág. 32

5.3.4.- En clase de Música

El trabajo correspondiente a la asignatura de Música se desarrolló a un ritmo de una sesión semanal a partir del mes de enero. No era posible limitarlo a un número concreto de sesiones, ya que incluía todo el proceso de montaje de la obra.

Iniciamos nuestro experimento con la lectura dramatizada de la obra de Calderón, a excepción de las escenas posteriores a la muerte de Clara, ya que estaba prevista la propuesta de creación de un final en el apartado de Literatura. Durante las primeras sesiones, el alumnado tomó notas sobre las intervenciones de los compañeros y compañeras para entregarlas cuando terminásemos la primera lectura. Sus sinceras apreciaciones fueron bastante acertadas a nuestro juicio; se adjudicaron algunos personajes, aunque no de manera definitiva. Un mes más tarde dedicamos parte de una sesión a comentar las notas que habían entregado, al objeto de ir configurando un posible reparto de actores y actrices para la representación. En este sentido, cabe decir que en ningún momento se forzó a nadie para asumir un papel determinado; de hecho, fue necesario recurrir a otros alumnos de cuarto, e incluso a una alumna de segundo para completar el elenco de secundarios. Tan sólo animamos a un grupo de alumnos varones a actuar como soldados cristianos para resolver algunas escenas, como parte de un trabajo en equipo.

Paralelamente a las lecturas, y al objeto de no cansar al alumnado, se trabajó la articulación de la voz, la respiración y la relajación corporal. En el primer caso, a partir de breves fragmentos correspondientes al narrador (incluidos en la adaptación de la obra), algunos alumnos y alumnas comprobaron la diferencia entre una lectura superficial y una lectura que da sentido al contenido que se lee. Insistimos en la articulación clara de *todas* las palabras y repasamos algunas expresiones que, por descuido, resultaban poco claras inicialmente (cf. Anexo 9):

Ejemplo 1:

- “sobre el agravio **que alcanza**” – el alumno o alumna decía “/ kalkanza /”

Ejemplo 2:

- “*impone en aquesa carta*” – insistimos en la diferenciación de las / e /, es decir, en no pronunciar una sinalefa estricta

Ejemplo 3:

- “*quien con un viejo es valiente*” – intentamos corregir la / n / velar (habitual en la fonética gallega) presentando el sonido de / n / alveolar (fonética castellana)

Ejemplo 4:

- “*antes que esas amistades*” – hicimos hincapié en la corrección de la juntura en el caso de las palabras centrales: “/ kesas /”

También se trabajaron las pausas; se pretendía que el alumnado articulase los encabalgamientos correctamente y comprendiese que no siempre conviene parar al final de cada verso; interesa leer el texto dando sentido a las pausas a partir de las estructuras sintácticas.

En una nueva fase, trabajamos la lectura “coral”. A su término pudimos comprobar con agrado el esfuerzo realizado por todos; a título individual, las diferencias eran notorias en la segunda lectura. Finalmente les participamos nuestra alegría por los resultados conseguidos y les pusimos como ejemplo el trabajo que realiza nuestra profesora de Canto en Madrid, quien cuenta con un alumnado procedente de muy diversas profesiones (cantantes, actores y actrices, embajadores, azafatas, etc.). De esta manera pudieron comprender la importancia e interés de la experiencia realizada, y así lo manifestaron.

En la siguiente sesión se trabajó la entonación de algunos fragmentos en función de las diferentes situaciones, circunstancia que aprovechamos para hacer referencia a la función dramática de algunas formas estróficas (el romance para la narración, la décima para contar las penas).

En todo momento se apreció el esfuerzo del alumnado, si bien fue necesario recordarles que debían leer con claridad y sin correr.

Se realizaron otras actividades como la que describimos a continuación. Siguiendo una propuesta que recogimos en un libro de Pere J. Mascaró (1), pedimos al alumnado que escribiera en una hoja su definición del término *teatro* para una posterior lectura y puesta en común. (cf. Anexo 12). En una nueva sesión, entregamos para su comentario un esquema comparativo entre las ideas del alumnado y las de Mascaró.

Planteamos, a modo de experimento y adaptado según nuestro criterio, una de las propuestas didácticas que recoge este autor, lo que dio pie a iniciar de manera lúdica los ejercicios de respiración. Las primeras experiencias resultaron bien; al trabajar la respiración diafragmática, sintieron de manera inconsciente el apoyo del aire. Más tarde se explicó brevemente la técnica de respiración. Al aplicarla a la lectura dramatizada pudimos comprobar el esfuerzo realizado y la mejoría experimentada. En sesiones posteriores fuimos integrando nuevos ejercicios de resonancia, articulación y emisión.

Hacia finales de marzo empezamos a integrar las actividades propiamente musicales: clasificación de los instrumentos moriscos y elección de la música incidental para la representación. (cf. Anexo 7). La primera de ellas fue abordada de manera muy sencilla: el alumnado elaboró por grupos una clasificación a partir de unas fotografías que les facilitamos. Más tarde hicimos una puesta en común en la que pudieron apreciar no sólo

(1) MASCARÓ, Pere J., *El Arte en la Enseñanza*, traducción de Esperança Font, Ciudad Real, Colección Pedagogía Teatral-Serie Práctica, Ñaque Editora, 2001, Págs. 9-10

las similitudes entre los instrumentos moriscos y los occidentales, sino también las raíces de sus nombres. Ampliamos nuestro léxico gracias a un fragmento del *Libro de Buen Amor*, del Arcipreste de Hita, en el que se menciona un buen número de instrumentos medievales y moriscos. (cf. Anexo 7)

Más laboriosa fue la elección de la música incidental. Iniciamos el proceso invitando al alumnado a reflexionar sobre diversos momentos de la obra y decidir qué tipo de música convenía en cada caso. Pudimos comprobar con agrado cómo, en líneas generales, los criterios coincidían. En una nueva fase, centrándonos en cada uno de esos momentos e intentando orientar la actividad, les hicimos escuchar diversos fragmentos musicales para que fueran ellos los que tomaran decisiones acerca de lo que sería la música incidental en la representación. Se barajaron elementos musicales como la intensidad, la velocidad y el “color” o instrumentación (barroca, andalusí); desde una perspectiva más amplia, la evocación de algunos ambientes que se reflejan en la obra (i.e. la zambra al inicio de la obra o el tránsito del ámbito morisco al cristiano en la primera jornada) encontraron su eco en obras más cercanas a nuestro tiempo. Esta actividad fue combinada con sesiones de lectura dramatizada y nuevos ejercicios de respiración y relajación, en los que se fue consiguiendo una mayor concentración.

Una vez terminada la lectura de la Jornada Segunda, consideramos oportuno comentar los tres temas que aparecen en sus últimas escenas: el debate entre Amor y Honor (que aparece en otros momentos del drama), el Destino (también recurrente) y el tema de la Vida como Sueño (en las palabras finales del personaje de Alcuzcuz); este último dio pie para enlazar con la famosa tragedia de Calderón titulada *La Vida es Sueño* y dedicar parte de la siguiente sesión al planteamiento del tema (aprovechar la vida para hacer el bien como un principio de la condición humana) y la lectura del monólogo de Segismundo que se inicia con los versos:

*“Es verdad; pues reprimamos
esta fiera condición,
esta furia, esta ambición,
por si alguna vez soñamos. (...)” (1)*

De esta manera integramos un acercamiento a la comprensión de la obra. Con respecto a la lectura dramatizada, poco a poco fuimos observando una notable mejoría en algunos alumnos y alumnas, que mostraban mayor naturalidad y expresividad en sus intervenciones; no así en todos ellos, a pesar del constante trabajo e insistencia por nuestra parte en la articulación correcta de los textos y en la técnica de respiración y emisión de la voz.

A primeros de mayo se realizó en clase un primer ensayo semiescenificado, incluyendo la música escogida a tal efecto de las dos primeras escenas de la obra. Los resultados fueron bastante satisfactorios, si bien hubo que insistir en la vocalización del texto. A partir de esa sesión, la actitud del alumnado resultó mucho más seria y comprometida; su concentración fue total. Continuamos trabajando sobre ejercicios de respiración. El trabajo empezaba a dar sus frutos. Aunque a algunos les costaba leer el texto con una dicción clara, todos ellos intentaron seguir las pautas que se les marcaron.

Desde mediados de mayo pudimos contar con la aportación de las profesoras de Lengua y Literatura Alicia Menéndez y Ana M^a. García, quienes buscaron entre sus propios alumnos a las personas que necesitábamos para encarnar a cinco personajes secundarios. Agradecemos su colaboración; sin ella, la representación no habría sido posible.

(1) CALDERÓN DE LA BARCA; Pedro, *La Vida es Sueño / EL Alcalde de Zalamea*, Edición de Enrique Rodríguez Cepeda, Madrid, Colección Nuestros Clásicos, N^o. 30, Ediciones Akal, S.A., 1999, Págs. 181 y 182

Si bien en un primer momento realizamos una distribución aleatoria de los personajes secundarios, al fijarnos en la voz y en el carácter de los alumnos decidimos intercambiar dos de ellos: el papel de Don Lope (soldado cristiano de edad madura) lo interpretaría un alumno de carácter tranquilo y actitud seria, mientras que el papel de Garcés (soldado más joven, el “villano”) sería asumido por un alumno de carácter más nervioso. El resultado fue inmediato: ambos encajaron perfectamente en los roles asignados. En general recibieron bien las indicaciones recibidas y reaccionaron con rapidez. Es justo valorar el nivel de compromiso de estos alumnos, que se integraron en el montaje en sus últimas semanas de preparación y lo asumieron con total entrega y responsabilidad.

5.3.5.- En clase de Religión

Aunque la intención inicial del profesor de Religión fue la de colaborar en nuestro proyecto planteando al alumnado las actividades que figuran en la Unidad Didáctica (cf. apartado 5.2.5), el escaso tiempo lectivo otorgado a esta asignatura (una hora semanal) impidió la materialización de nuestras previsiones. No obstante, agradecemos al profesor Félix Castro su colaboración en la revisión de la Unidad, incluida en este capítulo.

5.3.6.- En clase de Educación Plástica

Aunque inicialmente habíamos pensado implicar en el proyecto sólo a los grupos previstos (alumnado de Música de cuarto), la disposición y el interés mostrados por el profesor Ignacio Niño (que impartió la asignatura a otro grupo) resultaron fundamentales para la elaboración de los decorados y elementos escénicos.

En primer lugar, se estudió la adaptación del texto (cf. Anexo 2), así como la ambientación que propusimos. Una vez familiarizados con estos elementos, el profesor formó seis equipos de entre tres y cinco personas cada uno. Cada equipo se encargó de un elemento distinto, a saber: uno para los tres fondos (el día y algunos espacios simbólicos, la noche y las ruinas de Galera); tres equipos que elaboraron cinco dobles paneles para los diferentes escenarios (una puerta, una ventana, un tapiz, los muros de Galera y la cárcel) y uno más que se encargó de construir y pintar dos elementos móviles (dos palmeras y una fuente).

Se intentó abstraer lo más posible a partir de nuestras indicaciones, *sugerir* los escenarios más que detallarlos. En algunos casos (la escena final de la obra, por ejemplo), el fondo blanco se traducía en un espacio simbólico.

El profesor organizó el trabajo repartiendo responsabilidades entre los miembros de cada equipo: dinamizar el proceso, disponer el material y limpiar el espacio de trabajo. Por otra parte, visitó el escenario y se preocupó de realizar pruebas en el aula y en el espacio escénico que se estaba construyendo.

Por lo que respecta a los contenidos propuestos en la Unidad Didáctica, se trabajó sobre el color y su aplicación al dibujo artístico sobre tela (aspecto que figura en la programación de cuarto). Para la realización de los decorados y demás elementos se utilizaron fuentes como fotografías, (1) así como Internet y algunos libros de arte.

Por último, aunque la grabación de la representación fue realizada por el profesor de la asignatura, se explicó en clase la teoría del lenguaje cinematográfico, basada en la captura o toma de imagen, la iluminación, la posición de la cámara y los encuadres (planos y angulación).

(1) Cf. CALDERÓN DE LA BARCA, Pedro, *Amar después de la Muerte*, versión de Yolanda Pallín, Madrid, Col. Textos de Teatro Clásico N°. 40, Ed. CNTC, 2005

5.3.7.- En clase de Educación Física

Considerando que la Expresión Corporal es también un lenguaje, aparte de una actividad educativa, era necesario cuidarla con atención. Los beneficios que puede aportar quedan bien establecidos en las palabras de Patricia Stokoe al afirmar:

“la Expresión Corporal tiene, como toda actividad educativa, efectos terapéuticos y profilácticos en la medida en que se pueden producir cambios importantes mediante el trabajo en la relación del individuo consigo mismo y con los otros; por ejemplo, la aceptación de su propio cuerpo, la integración y cambio de su esquema corporal y la capacidad de relacionarse con otros, el goce por el juego, la afirmación creativa, la exteriorización de sus afectos, la aceptación en el grupo, etc.” (1)

En este sentido, la profesora Montserrat Ramos se centró en unas pautas generales ofrecidas al grupo de alumnos que actuaban como soldados del ejército cristiano: naturalidad en los movimientos, no sobreactuar ni mirar al público, al objeto de hacer creíble su presencia en escena. El grupo debía estar de cara al público, por lo que sus movimientos consistían casi siempre en entradas y salidas del escenario. La profesora les sugirió que no llevasen las lanzas de manera uniforme, al no representar un ejército organizado; por otra parte, trabajó con ellos la manera de andar haciéndoles caminar por el aula como si pasaran por el escenario y corrigiendo los movimientos a partir de ahí. No debemos olvidar que, si bien los actores y actrices que representaron la obra lo hicieron voluntariamente, no fue así en el caso de los grupos de soldados y moriscos, con lo que su aportación adquiere un mayor valor, sobre todo si tenemos en cuenta que contábamos en algún caso con alumnos “desmotivados”.

(1) STOKOE, Patricia, *Expresión Corporal: Guía didáctica para el docente*, Buenos Aires, Editorial Ricordi Americana S.A.E.C., 1978, Pág. 7

Los movimientos individuales fueron trabajados en la clase de Música, dado que la profesora Ramos no impartía clase a todos los alumnos comprometidos en la representación. Se ensayaron las caídas, las actitudes corporales de cada personaje según el contenido del texto y las entradas y salidas de escena, tanto de los personajes como del grupo de moriscos. No resultó fácil en algunos casos, ya que algunos alumnos se mostraban tímidos en la realización de sus movimientos. En cualquier caso, todos ellos se enfrentaron a la situación y consiguieron vencer el posible “miedo escénico” con voluntad y entrega. En líneas generales, su respuesta fue positiva. Por otra parte, creemos que el alumnado fue consciente del valor comunicativo presente en toda actividad de Expresión Corporal y, cómo no, en su aplicación a la representación teatral. Pero hemos de reconocer que encierra mucho más. Citando una vez más a Stokoe,

“la Expresión Corporal se basa en el desarrollo de los sentidos, de la percepción, de la motricidad y de la integración de las áreas físicas, psíquicas y sociales de cada persona. La comunicación y la creatividad están dentro de los objetivos más importantes perseguidos en su práctica.” (1)

Estos principios cobran especial importancia en el caso de los adolescentes como personas con una clara necesidad de expresión, de autoafirmación. Ellos, que viven una etapa de adquisición de madurez intelectual y emocional, necesitan de la Expresión Corporal para la consecución de un desarrollo armónico de su persona. No es difícil comprender lo imprescindible de su inclusión en una programación didáctica, siempre articulada sobre la base pedagógica de la variación más que de la repetición, *“pues el perfeccionismo no es nuestra meta, sino la **preparación** del alumno.” (2)*

(1) STOKOE, Patricia, Ibidem, Pág. 9

(2) STOKOE, Patricia, *La expresión corporal y el adolescente*, Buenos Aires, Ed. Barry, 1974, Pág. 14

5.3.8.- La adaptación

Considerando el nivel de estudios en que se encontraba el que iba a ser nuestro público (los cuatro cursos de Secundaria), decidimos realizar una adaptación del drama que favoreciese la atención de los jóvenes espectadores. De ahí nuestra propuesta de hacer más accesible la recepción de la obra desde la misma base del texto empleado, aunque sin perder la intención estética ni el mensaje que el autor deseaba transmitir. Conscientes de la dificultad que entrañaba tal acercamiento, nos enfrentamos a la experiencia de preparar una versión abreviada.

Nuestro planteamiento didáctico se materializó a partir de la adaptación que realizamos (cf. Anexo 2). Se trataba de aligerar el drama de Calderón en su dinámica general; para ello, nos propusimos cortar algunos fragmentos para sustituirlos por una voz narrativa que contase en romance y de forma resumida los diferentes pasajes suprimidos, al objeto de no perder la visión global de la obra. Intentamos acercarnos al lenguaje de la época desde el uso de un léxico similar al que aparece en el resto del drama y de una sintaxis lo más próxima posible a la utilizada por Calderón.

La representación quedó reducida a unos cincuenta minutos, contando, por una parte, con un breve descanso entre la segunda jornada y la tercera; por otra, con el tiempo necesario para los cambios de decorado y la duración de los fragmentos musicales escogidos en las clases de Música y que introdujimos en el texto espectacular. De esta manera, se consiguió no sólo acortar la duración de la obra, sino relajar el peso específico de la misma gracias a la lectura de los pasajes en romance y a las ilustraciones musicales. Por otra parte, el día de la representación fue posible realizar dos pases de la obra en una misma mañana, lo que favoreció una dinámica más fluida en la segunda función respecto de la primera.

5.3.9.- La escenografía, el vestuario y el “atrezzo”

De las múltiples respuestas a la pregunta ¿qué es la escenografía?, seleccionamos alguna de las incluidas por la directora y profesora Pamela Howard en su manual (1):

“Jerôme Maeckelbergh (Bélgica): A adaptación dun espazo dado para unha acción teatral.

Michael Levine (Canadá): A manifestación física das ideas nacidas da colaboración.

Guy-Claude François (Francia): A arte de crear o espazo onde interactúan todos os medios escénicos.

Ioanna Manoledáki (Grecia): A transformación do drama nun sistema de signos visuais.

Ron Toren (Israel): Forma, cor e luz convertidos nunha realidade ficticia nun xogo colectivo.

Kazuo Hatano (Xapón): A vida que hai nun espazo e unha visión da humanidade.

Hamzah Mohammed Tahir (Malaisia): Unha arte visual que inclúe elementos dramáticos, emocionais e comunicativos.

Paweł Dobrzycki (Poloña): A parte visual dunha representación teatral creada con todos os recursos posibles que ofrecen as Belas Artes.

Georgi Alexi-Meskhisvili (Estados Unidos de América): O mundo da imaxinación, o lugar que me permite viaxar a través do futuro e do pasado e crear o meu propio mundo na escena.

Miodrag Tabacki (Yugoslavia): O espazo visual da representación concibido a través dunha idea, dotado de dimensión física nunha arquitectura global.”

(1) HOWARD, Pamela, *Escenografía*, Trad. Manuel F. Vieites, Vigo, Colección Biblioteca de Teatro, Editorial Galaxia, S.A., 2004, Págs. 11 a 15: “La adaptación de un espacio dado a una acción teatral.” / “La manifestación física de las ideas nacidas de la colaboración.” / “El arte de crear el espacio donde interactúan todos los medios escénicos.” / “La transformación del drama en un sistema de signos visuales.” / “Forma, color y luz convertidos en una realidad ficticia en un juego colectivo.” / “La vida que hay en un espacio y una visión de la humanidad.” / “Un arte visual que incluye elementos dramáticos, emocionales y comunicativos.” / “La parte visual de una representación teatral creada con todos los recursos posibles que ofrecen las Bellas Artes.” / “El mundo de la imaginación, el lugar que me permite viajar a través del futuro y del pasado y crear mi propio mundo en la escena.” / “El espacio visual de la representación concebido a través de una idea, dotado de dimensión física en una arquitectura global.” (Traducción propia)

En Didáctica del Teatro, la escenografía ocupa un lugar esencial, ya que se trabajan todos los aspectos plásticos de la representación, que parten del elemento visual como expresión a partir de un lenguaje basado en la imagen y el color. En nuestro caso, como ya hemos dicho, el alumnado elaboró los elementos escénicos y los decorados (fondos y paneles laterales). El estudio previo del texto a representar les permitió conocer mejor el contenido de lo que se pretendía plasmar y, por tanto, comunicar a través de ese lenguaje visual. Los tres fondos delimitaban otras tantas opciones de espacio: un fondo blanco para las escenas de interior y como fondo simbólico para la escena final; otro en azul oscuro, con la luna y las estrellas pintadas; y un tercero de color naranja con la representación del fuego que arrasó la ciudad de Galera. Se pintaron sobre tela cinco dobles paneles laterales, intentando abstraer lo más posible los diferentes escenarios que se citan en el texto, representados por una puerta con arco mixtilíneo, una ventana con arco califal, un tapiz, los muros de Galera y la cárcel. Por último, unas planchas de poliexpán recortadas y pintadas simulaban dos palmeras y una fuente. El empleo de pocos elementos permite al espectador entrar en el juego teatral desde la imaginación; en este sentido, el espectador *actúa* – o mejor, participa – de la magia del teatro convirtiéndose no sólo en receptor pasivo, sino también en decodificador activo de los espacios de ficción creados. En palabras de P. Howard, “*o proceso de creación teatral só finaliza cando os espectadores forman parte do mesmo, iniciando así unha nova fase de traballo... Foi a idea capaz de provocar a reacción que se esperaba? Entrou o público no mundo dramático creado polo espectáculo?*” (1). Las preguntas planteadas no quedan sin respuesta; conviene, en este sentido, analizar las reacciones del público.

(1) HOWARD, Pamela, Ibidem, Pág. 156.- “El proceso de creación teatral sólo finaliza cuando los espectadores forman parte del mismo, iniciando así una nueva fase de trabajo... ¿Ha sido capaz la idea de provocar la reacción que se esperaba? ¿Ha entrado el público en el mundo dramático creado por el espectáculo?”.

La experiencia de idear y construir los decorados resultó altamente positiva, máxime si contrastamos los criterios empleados con la opinión de un clásico como Claude Vallon, quien sostiene que *“un decorado no es sólo un cuadro en el que se sitúa la escena, sino también unos materiales vivos que subrayan la verosimilitud de la actuación.”* (1) Y añade: *“el decorado se basa siempre en la simulación y que a veces basta con un elemento bien pensado para situar la acción y darle el significado apetecido. La misma economía de medios hay que emplear en lo que respecta a trajes y accesorios.”* (2) Así lo hemos asumido nosotros en la producción escolar de *Amar después de la Muerte*.

La elección del vestuario no revistió grandes problemas. Unas túnicas blancas para el grupo de moriscos y moriscas, una morada para Isabel Tuzaní durante toda la obra y blanca en la última escena, una azul para Clara en la primera jornada y blanca a partir de la escena de las bodas, una de listas azules y grises para Alcuzcuz y dos negras para Álvaro (el vengador) y para Juan Malec (el agraviado). Para los personajes cristianos adoptamos la idea de uniformarlos con camiseta negra y pantalones vaqueros. El contraste entre el blanco de los moriscos y el negro de los cristianos sugería la actitud de Calderón en el drama, que se pone del lado de los moriscos.

Respecto al “atrezzo” o *“utillería teatral móvil”* (3) propusimos a tres alumnos que elaborasen una lista del material necesario para cada acto. A partir de ahí, fuimos buscando los objetos necesarios para las diferentes escenas; si bien en algún caso – por ejemplo, los instrumentos, las espadas o la bota – no hubo otra solución sino adquirirlos.

(1) Cf. VALLON, Claude, *Práctica del Teatro para niños*, Barcelona, Colección Educación y Enseñanza, Ediciones CEAC, S.A., 1984, Pág. 125

(2) Cf. VALLON, Claude, *Ibidem*. Pág. 126

(3) Cf. FERNÁNDEZ LADRÓN DE GUEVARA, Miguel Ángel, *Jugar al Teatro*, Madrid, Colección Forum Didáctico, Mare Nostrum Comunicación S.A., 2002, Pág. 125

5.4.- Algunas consideraciones y reflexiones

El teatro es un espectáculo total que integra los lenguajes oral, musical, corporal y visual para ofrecer tanto el hecho de contar una historia como la comunicación de un mensaje desde un punto de vista plural. En palabras de Claude Vallon, *“el uso combinado de la música, las voces, el canto, la interpretación, los decorados, los trajes, los accesorios y un sinfín de medios (...), debe proporcionarle al espectáculo un lenguaje expresivo y **plural** que sirva tanto para contar como para fascinar.”* (1) Es, en este sentido, una herramienta educativa de carácter interdisciplinar y suficientemente motivadora porque atiende a una *pluralidad* de intereses que se dan en el alumnado adolescente.

El alumnado que participa de una actividad teatral se ve favorecido por un desarrollo de su capacidad de comunicación oral, tan importante en unas personas que, ante todo, necesitan autoafirmarse como tales y liberar sus miedos, sus inquietudes, sus aspiraciones. Gracias al teatro pueden mejorar su dicción, su expresión, su autoestima; además, el esfuerzo que demanda la actividad teatral contribuye a superar casos de timidez o de desconfianza en sus posibilidades. Todo un mundo de valores positivos que los adolescentes deben descubrir y desarrollar.

No cabe duda que el teatro es un compendio útil de valores estéticos, didácticos y educativos. Lejos de concebir esta práctica como una “actividad extraescolar”, consideramos importante y necesario su cultivo en los estudios de Secundaria de tal manera que, con permiso del autor, preferimos invertir los términos en el excelente libro de Pere J. Mascaró y definir el Teatro como “la enseñanza en el Arte”.

(1) VALLON, Claude, Ibidem, Pág. 127

CAPÍTULO 6

CONCLUSIONES

6.0.- Introducción: reflexiones iniciales

De forma general, hemos observado que el análisis objetivo de los datos aporta unos resultados claros que, en gran medida, verifican nuestras expectativas. La motivación del alumnado se ve incrementada gracias a un proyecto didáctico como el presentado en este trabajo. Por otra parte, los trabajos en grupo ayudan al alumnado a conocerse mejor y a tolerar las diferencias de actitud entre ellos.

El planteamiento didáctico ha servido como elemento motivador también para los compañeros y compañeras que se involucraron en el proyecto. Aunque el nivel de implicación fue condicionado por algunas variables, no podemos dejar de valorar el entusiasmo y el compromiso de nuestros colegas. Además, la experiencia nos ha acercado a algunos profesionales del Centro con los que apenas teníamos trato, y hemos descubierto el valor didáctico y humano de estas personas; por lo tanto, creemos que ha servido también para estrechar relaciones profesionales.

La experiencia de realizar una Tesis Doctoral sobre Didáctica nos ha servido para aprender a ser tolerante con la realidad de la educación y con la diversidad de intereses y actitudes del alumnado de Secundaria. Por otra parte, ha sido y es un apoyo importante como reflexión sobre nuestra práctica docente, en tanto ha abierto vías de trabajo integradoras y necesarias en la vida académica de un centro.

No es fácil conseguir que un alumno o alumna de cuarto curso que se siente desmotivado se integre en un proceso didáctico a todas luces motivador en una edad tan avanzada dentro de los cursos de ESO; conviene, por tanto, realizar ese proceso a edades inferiores. En su caso, los alumnos y alumnas que se sienten “excluidos” no

tienen posibilidad de motivación dentro de la ESO; conviene ofrecerles opciones que se ajusten a sus intereses o incluso adelantar la edad de cursar los Ciclos Formativos.

Después de haber repasado la historia reciente de nuestro país, y teniendo en cuenta el avance que supuso en materia educativa, la Segunda República española es y debe ser una fuente de conocimientos para los docentes actuales por la *modernidad* de sus planteamientos. Se trabajó en pro de valores como la democratización de la enseñanza, el aprendizaje significativo, la coeducación, la experiencia como fuente de acceso al saber. Consideramos necesaria una investigación seria sobre este período, sobre la práctica docente de aquellos maestros y maestras que trabajaron con unos criterios educativos muy firmes y flexibles a la vez. También creemos conveniente su divulgación en los centros de enseñanza; no en vano será el profesorado su mejor receptor.

6.1.- Respuestas a las preguntas planteadas

6.1.1.- Primera pregunta: ¿Por qué existe la falta de motivación en un sector del alumnado de Enseñanza Secundaria Obligatoria?

Si tenemos un porcentaje del alumnado de ESO que se siente desmotivado porque no está haciendo lo que realmente desea, sino que cursa estos estudios obligado por el sistema educativo, parece lógico plantear una revisión del sistema y facilitarles, como apuntábamos antes, opciones más ajustadas a sus intereses o adelantar el acceso a los Ciclos Formativos. No se trata de construir una Educación Secundaria *de élite* sino de velar por los intereses de *todo* el alumnado en esta etapa formativa, así como de favorecer que aprendan a ser libres (i.e. responsables) ante su propia formación. La realidad de la educación demanda, en este sentido, una mayor flexibilidad en los planteamientos del sistema educativo español actual.

6.1.2.- Segunda pregunta: ¿Hasta qué punto una propuesta de trabajo interdisciplinar influye positivamente en un colectivo de alumnado en el que se detectan casos de falta de motivación ante los estudios de ESO?

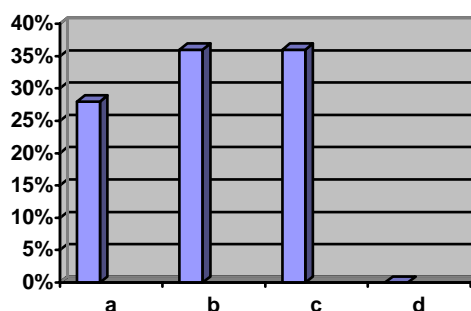
Para un análisis objetivo de los datos, nos centraremos en las tres primeras preguntas planteadas en la encuesta de apreciación. Podemos adelantar una recepción bastante positiva de la experiencia, con los matices que a continuación señalamos.

La primera pregunta, “¿Te gustó la experiencia?”, arroja los siguientes resultados:

a) Mucho / Bastante: 28 % b) Regular: 36 % c) Poco / Nada: 36 % d) En blanco: 0 %

La valoración general de la experiencia está, como vemos, bastante repartida. Podemos visualizar estos resultados si observamos la Fig. 1:

Fig. 1



El trabajo interdisciplinar es valorado positivamente por un sector del alumnado. En el sondeo verbal realizado a uno de los grupos pudimos constatar esta misma idea, al encontrarnos con respuestas como las que transcribimos a continuación: (cf. Anexo 9)

“En general bien, entretenido.”

“Interesante; al ser en grupo, resulta más ameno. Se lleva bien; cada uno aporta su parte y es más sencillo.”

“ Gracias a la obra sacamos temas de otras asignaturas.”

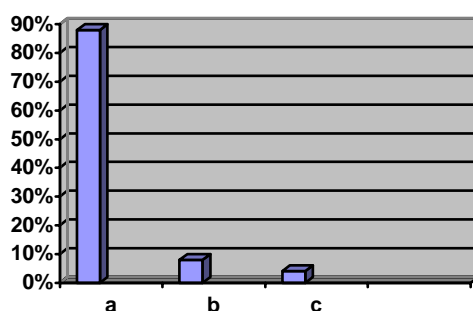
“La integración de las asignaturas en un proyecto concreto” (como aspecto a destacar)

Con respecto a la segunda pregunta, “¿Qué aspecto te gustó más?”, el alumnado prefiere los aspectos teatrales (respiración, vocalización, dramatización) a los académicos:

a) Aspectos teatrales: 88 % b) Aspectos académicos: 8 % c) En blanco: 4 %

Veamos la Fig. 2:

Fig. 2



Es muy notoria la preferencia del alumnado por los ejercicios de respiración y vocalización, así como la propia dramatización de la obra. Como aspectos a destacar:

“La distribución de los personajes y la práctica de la dramatización”

“Relajación, respiración, vocalización”

“Dramatización, apartado teatral”

Casi todas estas respuestas eran secundadas por varios alumnos o alumnas dentro del mismo grupo. Interesa también la opinión siguiente:

“Aprendimos a leer sabiendo respirar, vocalizando bien”

El sondeo verbal, como vemos, recoge las preferencias del alumnado por los aspectos teatrales sobre los académicos, aunque algunos alumnos y alumnas destacan, en su valoración general, elementos relacionados con alguna de las asignaturas trabajadas:

“Aprendimos sobre la vida y costumbres de los moriscos, sobre la situación histórica.”

“Aprendimos nuevas cosas sobre Literatura, sobre los moriscos.”

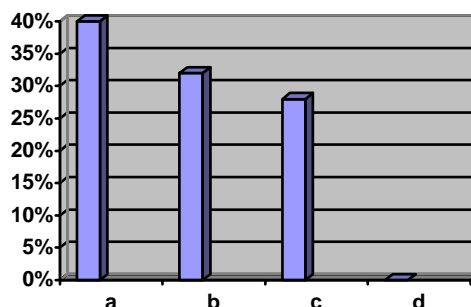
“El hecho de ser una obra antigua de tema histórico.” (como aspecto a destacar)

Ante la pregunta “¿Te gustó el drama de Calderón?”, las opiniones están bastante divididas, con un claro predominio de las valoraciones más altas:

a) Mucho / Bastante: 40 % b) Regular: 32 % c) Poco / Nada: 28 % d) En blanco: 0 %

La Fig. 3 ilustra las respuestas del alumnado:

Fig. 3



Resulta muy interesante saber que un amplio sector del alumnado confiesa su gusto por una obra de teatro clásico cuando estamos habituados a escuchar comentarios de algunos profesionales que sostienen una opinión totalmente opuesta. Un reciente artículo de prensa plantea el éxito conseguido en los últimos años por la edición de clásicos para niños y jóvenes al afirmar lo siguiente:

“No es extraño, pues se trata de unos libros que contentan a todos: a los editores (...), a los padres y profesores, que se sienten seguros eligiendo libros “de calidad” y formativos (un clásico siempre es garantía); y a los niños, que no encuentran muchas diferencias (...) entre ellos y los otros libros que leen habitualmente. El éxito ha acallado, incluso, el viejo debate entre los defensores de “no tocar” a los clásicos y los partidarios de “usar y abusar” de ellos, con el “buen fin” de familiarizar a las nuevas generaciones con la tradición cultural desde las primeras edades.” (1)

(1) FERNÁNDEZ, V., “Las aventuras del Cid”, en *Babelia*, suplemento literario del diario *El País*, Madrid, sábado 23 de junio de 2007, Pág. 5

Podemos concluir que el trabajo interdisciplinar a partir del teatro interesa a una parte del alumnado de Secundaria y que, en general, este colectivo prefiere la experiencia teatral sobre la puramente académica. Nos satisface comprobar cómo algunos alumnos de bajo rendimiento escolar valoran positivamente la experiencia. Hemos obtenido esta información directa gracias al sondeo verbal que antes mencionábamos, que a su vez enriquece la visión objetiva ofrecida por las encuestas de apreciación.

6.2.- Conclusiones a partir de los objetivos descritos

6.2.1.- Primer objetivo general: Analizar las causas profundas de la falta de motivación en un sector del alumnado de ESO

Aunque no disponemos de los datos objetivos suficientes, sí podemos concluir que la obligatoriedad de la Enseñanza Secundaria, en el caso de un alumnado desmotivado, ejerce una importante influencia que repercute negativamente en su actitud. Es un problema que se acentúa en la medida que estos alumnos y alumnas continúan cursando la ESO. Por otra parte, las respuestas del sector del profesorado que confiesa su gusto parcial por la docencia, su rechazo al sistema educativo actual, su falta de interés por la docencia al comienzo de la carrera y, en menor medida, la falta de voluntariedad en su elección profesional y el rechazo a la experimentación con el alumnado, justificarían una actitud que creemos reforzada al haber constatado que un pequeño sector de la muestra no cree en la posibilidad de mejorar la situación actual de la Enseñanza Secundaria; del mismo modo hemos verificado la falta de preocupación por la motivación del alumnado en un sector del profesorado licenciado. Se trata de unos resultados fácilmente traducibles a causas que, a nuestro entender, podrían contribuir a la falta de motivación que se observa en un sector del alumnado de Secundaria. Más allá de un sistema educativo planteado como obligatorio hasta cierta edad.

6.2.2.- Segundo objetivo general: Aportar un elemento de motivación al sector de alumnado de ESO que manifieste una clara necesidad de atención e intervención por parte del profesorado

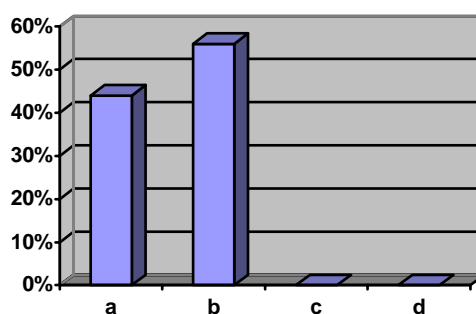
No es menos cierto que, entre el colectivo de alumnos y alumnas “desmotivados”, un cierto sector se encuentra a gusto realizando un trabajo didáctico como el que hemos desarrollado. De esta manera, estamos seguros que la experiencia interdisciplinaria a través del teatro alcanza a un número relativamente amplio del alumnado de ESO.

Si analizamos las respuestas de la encuesta de apreciación que corresponden a este apartado, podemos verificar la afirmación anterior. Hemos articulado nuestro objetivo con base en dos preguntas. A la primera de ellas, “*A partir de esta experiencia, la idea que tienes de Calderón ¿es diferente a la que tenías antes?*”, el alumnado ha respondido de la siguiente manera:

- a) Mucho / Algo más interesante: 44 % b) Igual: 56 %
 c) Menos / Mucho menos interesante: 0 % d) En blanco: 0 %

Veamos la Fig. 4:

Fig. 4



Como podemos apreciar, buena parte del alumnado admite que su interés por Calderón ha aumentado. Por otra parte, ningún alumno o alumna ha escogido alguna de las valoraciones negativas. Los datos permiten afirmar que, gracias a la vivencia directa del teatro (bien como actor/actriz o como espectador), así como a una aproximación

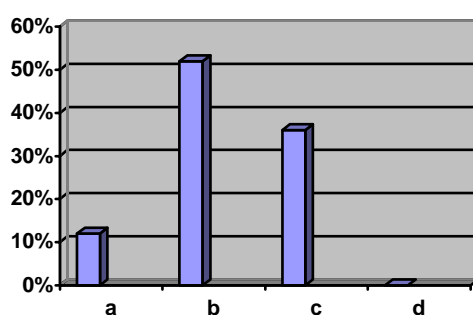
didáctica, es posible incrementar el gusto por los clásicos en Secundaria. Esta conclusión viene a reforzar la idea que apuntábamos más arriba (cf. Apartado 6.1.2)

La siguiente pregunta “¿Crees que ha cambiado tu valoración sobre el Teatro respecto, por ejemplo, a la Novela o el Cuento?” ofrece los siguientes resultados:

a) Mucho / Bastante: 12 % b) Algo: 52 % c) Poco / Nada: 36 % d) En blanco: 0 %

Si atendemos a la Fig. 5:

Fig. 5



Podemos comprobar que, al término de la experiencia, más de la mitad del alumnado ha modificado su valoración sobre el Teatro respecto a la Novela o el Cuento en mayor o menor medida, lo que revela el interés que suscita este género entre el alumnado de Secundaria. Las respuestas son reveladoras de cara a la consideración del Teatro como un elemento de motivación en este nivel de enseñanza.

6.2.3.- Tercer objetivo general: Potenciar la actitud positiva del resto del alumnado que sí se siente motivado hacia el estudio

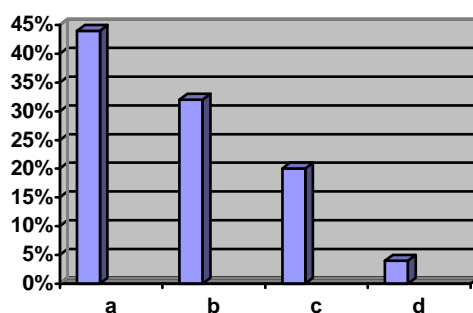
La experiencia didáctica pretendía favorecer la motivación de *todo* el alumnado; en este sentido, no podíamos olvidar ciertos elementos que juzgamos interesantes como la reflexión sobre la guerra como un problema intemporal, el hecho teatral en sí, su propia recepción de los conocimientos, su interés por el drama histórico y el trabajo práctico

sobre contenidos literarios a través del teatro. Todas estas cuestiones han sido reflejadas en la segunda parte de la encuesta de apreciación.

La pregunta “¿Crees que esta obra te ha servido para entender las situaciones de guerra por motivos religiosos o culturales?” arroja resultados muy satisfactorios:

a) Mucho / Bastante: 44 % b) Algo: 32 % c) Poco / Nada: 20 % d) En blanco: 4 %

Fig. 6

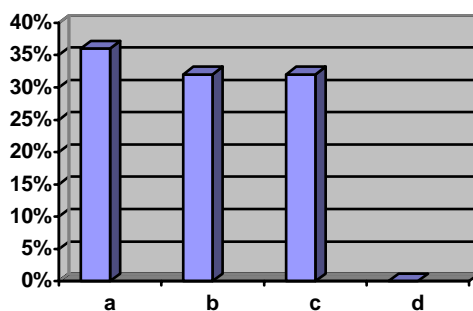


A juzgar por las respuestas de un amplio sector del alumnado, la obra de Calderón se explica por sí misma y es un punto de partida en la reflexión sobre un conflicto que trasciende su momento histórico para transfigurarse en la época actual.

Ante la pregunta “¿Piensas que al ver representada una tragedia ha cambiado tu visión sobre este género literario?”, hemos obtenido los siguientes resultados:

a) Sí; mucho / Bastante: 36 % b) Algo: 32 % c) Poco / Nada: 32 % d) En blanco: 0 %

Fig. 7



Si agrupamos las valoraciones positivas, observamos que la experiencia de montar y representar una tragedia no ha resultado vana para una gran mayoría del alumnado. Este hecho nos lleva a afirmar que la experiencia directa del montaje y representación de una tragedia puede contribuir a la madurez personal del alumnado de cuarto, dado que según la encuesta inicial un porcentaje muy amplio prefería la comedia.

6.3.4.- Primer objetivo específico: Conocer cómo recibe los conocimientos el alumnado objeto de estudio a partir de un hecho estético trabajado desde diversos campos

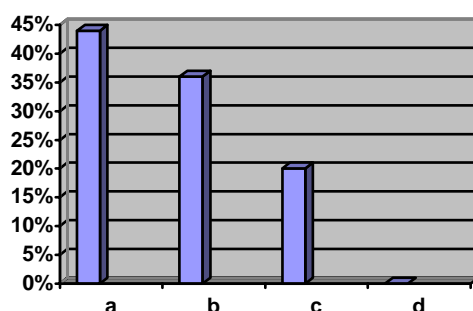
Las preguntas que analizamos en este apartado tienen mucho que ver, como ya hemos dicho, con el anterior. No obstante, preferimos considerarlas en relación con el objetivo específico descrito en el título, dado que justifican plenamente su contenido.

La siguiente pregunta supone una rápida autoevaluación del alumnado: “¿Crees que serías capaz de escribir una redacción de una página sobre los moriscos?”. Los resultados hablan por sí solos:

- a) Sí; incluso más / Sí: 44 % b) Sí, pero no una página: 36 %
c) No mucho / Casi nada: 20 % d) En blanco: 0 %

Veamos la Fig. 8:

Fig. 8



La autoevaluación ha sido bastante positiva, lo que indica un alto nivel de confianza por parte del alumnado en el trabajo didáctico realizado. Aunque ya hemos citado en otro apartado ciertas frases extraídas del sondeo verbal realizado a una parte del alumnado, consideramos interesante reproducir una vez más alguna de ellas:

“Aprendimos sobre la vida y costumbres de los moriscos, sobre la situación histórica.”

“Aprendimos nuevas cosas (...) sobre los moriscos.”

Por otra parte, la consecuente confianza del alumnado en nuestro proyecto viene a confirmar su valor didáctico; podemos afirmar que un experimento como el que hemos desarrollado resulta un claro exponente de motivación en la Enseñanza Secundaria.

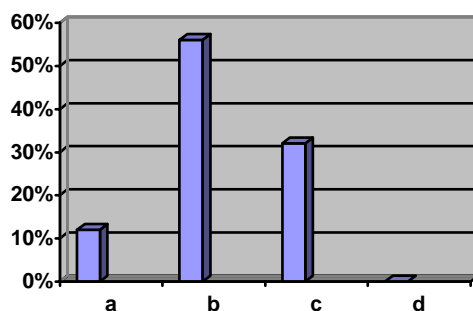
Las dos últimas preguntas suponen una reflexión sobre la potencialidad de modificar las preferencias del alumnado a través de un proceso didáctico. La primera de ellas, *“¿Estás más interesado / a que antes por las obras de tema histórico?”*, arroja los siguientes resultados:

a) Sí; desde luego / Bastante más: 12 % b) Algo más: 56 %

c) No; nada / Menos que antes: 32 % d) En blanco: 0 %

Analicemos la Fig. 9:

Fig. 9



Una pequeña parte del alumnado encuestado ha visto incrementado en gran medida su interés por las obras de tema histórico y un amplio sector confiesa haber adquirido un interés ligeramente mayor, mientras que un porcentaje relativamente escaso admite su

desinterés al final de la experiencia. El porcentaje más amplio es el que nos da el índice necesario para una valoración positiva de nuestro proceso didáctico en función de la pregunta planteada. En el sondeo verbal encontramos también algunas frases que apoyan esa valoración:

“Interesante la ambientación histórica de la obra”

“El hecho de ser una obra antigua de tema histórico” (como aspecto a destacar)

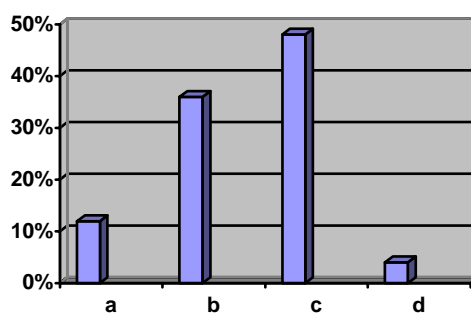
Los resultados de la pregunta que da fin a la encuesta, si bien sorprenden por su elevado grado de negatividad, deben ser matizados para su correcta comprensión. El planteamiento era: *“Después de esta experiencia, ¿te parece interesante trabajar los contenidos literarios (métrica, personajes, temas, figuras retóricas) de manera práctica a través del teatro?”*.

Las respuestas del alumnado fueron las siguientes:

a) Mucho / Bastante: 12 % b) Algo: 36 % c) Poco / Nada: 48 % d) En blanco: 4 %

La Fig. 10 contrasta con todas las anteriores:

Fig. 10



Conviene recordar en este momento las circunstancias que rodearon el trabajo didáctico del alumnado en el apartado de Literatura. Una situación imprevista propició una baja laboral de la profesora titular. Su ausencia, en principio limitada, se prolongó hasta fin de curso. El problema no era de fácil solución, ya que la profesora sustituta se incorporó hacia las últimas semanas y el alumnado había perdido bastantes horas de clase. Aun

así, ella les propuso la realización con carácter voluntario del apartado creativo. No quedaba otra solución que utilizar algunas de nuestras últimas horas lectivas del curso en la asignatura de Música para trabajar los contenidos literarios propuestos en la unidad didáctica y así lo hicimos.

En el sondeo verbal, el alumnado acusó la falta de tiempo al final de la experiencia:

“Más tiempo para prepararla; repartirlo mejor” (como crítica constructiva)

“Bien; demasiado “apelotonado” al final”

Algunos alumnos y alumnas más echaron en falta una mejor distribución temporal. Podemos concluir, a tenor de lo expuesto, que la temporalización en la elaboración de un proyecto didáctico es un factor fundamental para el consecuente éxito en su aplicación. La planificación de una experiencia de este tipo debe contemplar como uno de sus pilares básicos una coherente distribución temporal de las actividades programadas, e incluso prever un cierto margen para solucionar cualquier situación imprevista que pudiera frenar su materialización.

De todos modos, y con un criterio de análisis paralelo al resto de la encuesta, la balanza de la última pregunta queda equilibrada si agrupamos los porcentajes en las categorías de “aceptación” (mucho / bastante / algo) y “rechazo” (poco / nada) (cf. página anterior). Por último, cabe decir que los escasos porcentajes de respuestas en blanco podrían corresponder a alumnos que, si bien colaboraron en la representación, no tomaron parte en el proyecto didáctico en sí.

Los objetivos específicos restantes guardan relación directa con el tema central de esta Tesis, titulada “La Motivación en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: estudio y tratamiento interdisciplinar a partir de una obra teatral española del Siglo de Oro”. La proyección de nuestro planteamiento didáctico en el proceso enseñanza-aprendizaje ha aportado elementos muy claros que justifican las conclusiones a las que hemos llegado.

6.3.5.- Segundo objetivo específico: Interrelacionar diferentes disciplinas académicas en un producto común: la obra de teatro

La interrelacion de diversas materias en un proyecto didáctico que tiene su base y, a la vez, su producto en una obra de teatro clásico español no sólo es posible, sino que es al mismo tiempo un elemento de motivación. Dado que no todo el alumnado desmotivado se integró de lleno en el proyecto, creemos que merecería la pena intentar una experiencia similar en cursos de nivel inferior para comprobar si realmente es posible llegar a todo un colectivo de alumnado. No podemos considerar la integración total del mismo en un curso que es fin de grado, dada la situación inicial de desmotivación en algunos casos.

6.3.6.- Tercer objetivo específico: Comprobar si esta propuesta repercute positivamente en la formación del alumnado

A la luz de las respuestas que arrojan las encuestas realizadas, y a su vez las entrevistas personales con una parte del alumnado implicado, (cf. Anexos 8 y 9), podemos concluir que, en gran medida, un proyecto didáctico interdisciplinar con base en una obra de teatro clásico español repercute positivamente en la formación de un elevado porcentaje del alumnado de Secundaria; por otra parte, no podemos olvidar la dimensión motivadora contenida en el mismo, junto a los elementos intrínsecos de aprendizaje que aporta a buena parte del alumnado de Secundaria. Los resultados que arrojan los diferentes elementos de análisis que hemos manejado nos hacen vislumbrar posibilidades muy claras de cambio en la percepción que el alumnado pueda tener sobre una experiencia de este tipo (si la consideramos antes y después de su realización), siempre y cuando exista una planificación razonada de la misma y un compromiso de trabajo serio por parte de un equipo docente.

6.2.- Conclusiones y reflexiones finales

Primera afirmación: El Teatro en Educación Secundaria es una herramienta lo suficientemente motivadora como para garantizar una respuesta positiva del alumnado, así como su colaboración y compromiso en un proyecto didáctico de carácter interdisciplinar que toma como base el hecho teatral.

Segunda afirmación: Una educación sana y libre de prejuicios es posible no sólo desde el espíritu democrático, necesario en un centro de enseñanza, sino también desde un cambio de mentalidad, sólo asumible después de varias generaciones de educación liberal, hasta llegar a una situación en la que *todo* el colectivo docente se haya formado bajo esa premisa.

Tercera afirmación: Es urgente y necesaria la investigación en Educación por parte del propio profesorado en ejercicio como una herramienta básica para el progreso y la mejora de la calidad de la enseñanza, así como la difusión de los trabajos realizados, al objeto de compartir experiencias y motivar también al profesorado en su práctica docente. A modo de reflexión final, sugerimos a todos nuestros amigos docentes y compañeros de trabajo que pasen por la experiencia de elaborar una Tesis Doctoral sobre Didáctica y Educación, por ser ésta una de las vivencias más interesantes que un profesor puede tener, a la par que un excelente método de formación. Nada menos.

BIBLIOGRAFÍA, HEMEROGRAFÍA Y OTRAS FUENTES

A) LIBROS DE TEXTO

BARRIO, José y FULLAT, Octavio, *Filosofía – Eidos* (manual de Tercero de BUP), Barcelona, Editorial Vicens Vives, 1979

GARCÍA SEBASTIÁN, M. et al., *Ecumene 4 – Ciencias Sociais, Historia* (manual de Cuarto de ESO), A Coruña, Editorial Vicens Vives, 2004

LÁZARO, Fernando y TUSÓN, Vicente, *Literatura Española 3ª* (manual de Tercero de BUP), Salamanca, Ediciones Anaya, 1978

B) OBRAS LITERARIAS Y FILOSÓFICAS

ARISTÓTELES, *Metafísica*, Introducción, traducción y notas de María Luisa Alía Alberca, Madrid, Alianza Editorial, S.A., 2008

CALDERÓN DE LA BARCA, Pedro, *El Tuzaní de la Alpujarra o Amar después de la Muerte*, Edición y adaptación de Alfredo Rodríguez López-Vázquez, Hondarribia (Guipúzcoa), Editorial HIRU, S.L., 2001

CALDERÓN DE LA BARCA, Pedro, *La Vida es Sueño / El Alcalde de Zalamea*, Ed. de Enrique Rodríguez Cepeda, Madrid, Colección Nuestros Clásicos - Nº. 30, Ediciones Akal, S.A., 1999

CASONA, Alejandro, *La dama del alba / La sirena varada / Nuestra Natacha*, Prólogo de Mauro Armiño, Madrid, Editorial EDAF, S.A., 1985

CASONA, Alejandro, *Retablo Jovial*, Introducción de Gloria Rey Faraldos, Madrid, Col. Castalia Didáctica, Nº. 47, Editorial Castalia, 1998

HITA, Arcipreste de, *Libro de Buen Amor*, Madrid, Colección Grandes Genios de la Literatura Universal, Volumen 23, S.A. de Promoción y Ediciones, Club Internacional del Libro, 1983

JOVELLANOS, Gaspar Melchor de, *Prosa Selecta*, Edición de Ana María Freire López, Barcelona, Área, Colección “Clásicos Comentados”, 2002

PESTALOZZI, Johann Heinrich, *Cómo enseña Gertrudis a sus hijos*, Madrid, Publicaciones del Centenario, Ed. de “La Lectura”, 1927

ROUSSEAU, J.J., *Emilio* (dos tomos), Barcelona, Casa Editorial Maucci, (sin fecha)

TOLSTOY, Liev, (adaptación de Quintana Jato, Beatriz), *Iván el Imbécil*, León, Colección Pequeña Biblioteca, Editorial Nebrija, S.A., 1979

TOLSTOY, Liev, *Sus mejores cuentos*, Prólogo de Joaquín del Moral Ruiz, Madrid, Colección Grandes Genios de la Literatura Universal, Volumen 15, S.A. de Promoción y Ediciones, Club Internacional del Libro, 1983

TOLSTOY, Liev, *Relatos*, Col. De Bolsillo, Nº. 118, Introducción, traducción y notas de Víctor Gallego Ballester, Barcelona, Random House Mondadori, S.A., 2008

XIMÉNEZ de ENCISO, Diego, *El Encubierto y Juan Latino*, Edición y observaciones preliminares de Eduardo Juliá Martínez, Madrid, Biblioteca Selecta de Clásicos Españoles, Serie II, Volumen XI, Real Academia Española, 1951

C) LIBROS DE CONSULTA

C.1) Sobre Metodología de la Investigación:

BELL, Judith, *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación: Guía para investigadores en educación y ciencias sociales*, Barcelona, Biblioteca de Educación, Colección Herramientas Universitarias, Editorial Gedisa, S.A., 2005

ECO, Umberto, *Cómo se hace una tesis*, Barcelona, Colección Libertad y Cambio, Serie Práctica, Editorial Gedisa, S.A., 1983

HAMMERSLEY, Martyn, y ATKINSON, Paul, *Etnografía: Métodos de investigación*, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, S.A., 1994

C.2) Sobre Motivación, Didácticas y Educación:

BERMELL, M. Ángeles, *Interacción Música y Movimiento en la formación del profesorado*, Madrid, Mandala Ediciones, S.A., 1993

DIRKS, Heinz (Dr.), *La Psicología descubre al hombre. Un estudio moderno del alma humana* (Trad. de Juan Masana Ronquillo), Barcelona, Círculo de Lectores, S.A., 1975

GARCÍA-SIPIDO, Ana Luisa y LAGO, Pilar, *Didáctica de la Expresión Plástica y Musical. Manual del Profesor: fundamentos y actividades*, Madrid, Real Musical, 1990

GONZÁLEZ LAS, Catalina, y MADRID, Daniel (Ed.), *Estrategias de Innovación Docente en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Granada, Grupo Editorial Universitario, Universidad de Granada, 2005

GOÑI, Alfredo, *La organización de los contenidos y el aprendizaje significativo*, Bilbao, Universidad del País Vasco, 1998

HERNÁNDEZ AGUIAR, José María, y SEPÚLVEDA BARRIOS, Félix, *Diseño de unidades didácticas de lengua y literatura en la Secundaria Obligatoria. Un enfoque comunicativo basado en tareas*, Fuenlabrada (Madrid), Col. Biblioteca esencial del profesor de Lengua, Ed. Cincel, S.A., 1993

HUERTA, Luis, *Las Artes en la Escuela*, Madrid, Juan Ortiz (ed.), 1932

LUENGO GARCÍA, Juan, *Educación Literaria y Realidad en las aulas*, Córdoba, Serie Monografías N°. 246, Servicio de Publicaciones Universidad de Córdoba, 1996

MARISCAL, Rita, y MORENO, Antonio, *Ideas pedagógicas y educación lingüística y literaria en la Institución Libre de Enseñanza*, Granada, Ed. Grupo Editorial Universitario, 1998

MOREIRA, Marco Antonio, *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*, Madrid, Ed. Visor Dis, S.A., 2000

OTERO URTAZA, Eugenio (Ed.), *Las Misiones Pedagógicas, 1931-1936*, (catálogo de la exposición del mismo título), Madrid, Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales / Residencia de Estudiantes, 2006

QUILES CABRERA, María del Carmen, *La Comunicación Oral. Propuestas Didácticas para la Educación Primaria*, Barcelona, Ediciones Octaedro, S.L., Colección *Recursos*, N°. 56, 2006

RODRÍGUEZ LÓPEZ-VÁZQUEZ, Alfredo (Ed.), *Simposio "Didáctica de Lenguas y Culturas"*, La Coruña, Colección Cursos, Congresos y Simposios, N°. 9, Universidade da Coruña, 1993

ROMERO LÓPEZ, Antonio (Dir.), y SALINAS GARCÍA, Francisco (Coord.), *Lenguajes y Comunicación: Consideraciones estéticas y didácticas* (Actas de las II Jornadas de Andalucía Oriental sobre Lenguajes y Estética de la Comunicación), Granada, Grupo Escolar Universitario y Movimiento de Renovación Pedagógica Siglo XXI, Universidad de Granada, 1998

STOKOE, Patricia, *Expresión Corporal: Guía didáctica para el docente*, Buenos Aires, Editorial Ricordi Americana S.A.E.C., 1978

STOKOE, Patricia, *La expresión corporal y el adolescente*, Buenos Aires, Ed. Barry, Editorial, Comercial e Industrial, S.R.L., 1974

TORRES SANTOMÉ, Jurjo, *La Desmotivación del Profesorado*, Madrid, Col. Pedagogía, Razones y propuestas educativas, Ediciones Morata, S.L., 2006

C.3) Sobre El Siglo de Oro en España:

CALVO, José, *Así vivían en el Siglo de Oro*, Madrid, Colección Biblioteca Básica, Serie Historia, Ed. Grupo Anaya, S.A., 1989

GARCÍA-VILLOSLADA, Ricardo (dir.), *Historia de la Iglesia en España, tomo IV, La Iglesia en la España de los siglos XVII y XVIII*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 1979

JANER, Florencio, *Condición social de los moriscos de España: causas de su expulsión, y consecuencias que ésta produjo en el orden económico y político*, Madrid, Real Academia de la Historia, 1857, Edición facsímil, Valladolid, Ed. Maxtor, 2003

PÉREZ DE HITA, Ginés, *Guerras civiles de Granada*, Madrid, Col. Austral, N°. 1577, Ed. Espasa-Calpe, S.A., 1975

RUIZ PÉREZ, Pedro, *Manual de estudios literarios de los Siglos de Oro*, Madrid, Editorial Castalia, Colección Castalia Universidad, 2003

VALBUENA BRIONES, Ángel, *Calderón y la Comedia Nueva*, Madrid, Col. Austral, N°. 1626, Ed. Espasa-Calpe, S.A., 1977

ZAYAS, Rodrigo de, *Los moriscos y el racismo de Estado: Creación, persecución y deportación (1499-1612)*, Córdoba, Editorial Almuzara, S.L., 2006

C.4) Sobre Historia de la Educación:

ALVARIÑO, C. et al., *Imaxe Gráfica da Segunda República*, Santiago de Compostela, Fundación 10 de Marzo, 2003

COSTA RICO, Antón, *Historia da Educación e da Cultura en Galicia (Séculos IV-XX). Permanencias e cambios no contexto cultural e educativo europeo*, Vigo, Edicións Xerais de Galicia, Vigo, 2004

COSTA RICO, Antón, *A Reforma da Educación (1906-1936). X.V. Viqueira e a Historia da Psicopedagogía en Galicia*, Sada (La Coruña), Edicións do Castro, Serie Documentos N°. 123, 1996

F.VIEITES, Manuel, *Creación dramática, educación popular e construción nacional. Galicia (1882-1936)*, Lugo, editorial TrisTram, S.L., 2005

GARCÍA SALMERÓN, M^a. del Pilar, *Educación y República en Cuenca (1931-1936)*, Cuenca, Diputación de Cuenca, Serie Historia N°. 36, 2003

GINER DE LOS RÍOS, Francisco, *Educación y Enseñanza*, Madrid, Obras Completas-Tomo XII, Espasa-Calpe, S.A., 1933

GINER DE LOS RÍOS, Francisco, *Escritos sobre la Universidad española*, Ed. Rguez. de Lecea, Teresa, Madrid, Col. Austral, N°.148, Ed. Espasa-Calpe, S.A., 1990

NÚÑEZ, Gabriel, *Educación y Literatura. Nacimiento y crisis del moderno sistema escolar*, Almería, Ed. Zéjel Editores, 1994

PORTO UCHA, Ángel Serafín, *La Institución Libre de Enseñanza en Galicia*, Sada (La Coruña), Edicións do Castro, Serie Historia, 1986

RODRÍGUEZ DE LECEA, Teresa, et al., *La Institución Libre de Enseñanza*, en www.almendron.com, Información y Revistas, S.A., 1985

SANZ DÍAZ, Federico, *La Segunda Enseñanza Oficial en el Siglo XIX (1834-1874)*, Madrid, Colección Breviarios de Educación, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1985

SOPEÑA MONSALVE, Andrés, *El florido pensil. Memoria de la escuela nacionalcatólica*, Barcelona, Editorial Crítica, 1994

C.5) Sobre Didáctica del Teatro:

BERCEBAL, Fernando (coord.), *El Taller de Teatro, Optativa-ESO*, Ciudad Real, Ñaque Editora, 2001

BERNHARDT, Sarah, *El Arte del Teatro*, Prefacio de Mariel Berger, Barcelona, Parsifal Ediciones, 2007

BISCAÍNHO FERNANDES, Carlos Caetano, *Conformando o brinquedo. Reflexións á volta da preparación do actor*, La Coruña, Ed. Diputación Provincial, Manuais Casahamlet, Teatro 5, 2004

CANTERO, Susana, *Dramaturgia y práctica escénica del verso clásico español*, Madrid, Editorial Fundamentos, 2006

CARIDE, José A. et al., *Arte Dramática e Función Docente*, Santiago de Compostela, Instituto Galego das Artes Escénicas e Musicais: Consello da Cultura Galega, Sección de Música e Artes Escénicas, 2004

COUTO PALMEIRO, Xoán et al., *Práctica Teatral na Escola*, Vigo, Ir Indo Ed., 1992

DOMÍNGUEZ DAPENA, Cristina, *Técnicas de Expresión Oral. O uso expresivo da voz*, Vigo, Biblioteca de Teatro, Breviarios, Editorial Galaxia, S.A. y Xunta de Galicia, 2004

FERNÁNDEZ LADRÓN DE GUEVARA, Miguel Ángel, *Jugar al Teatro*, Madrid, Colección Forum Didáctico, Mare Nostrum Comunicación, S.A., 2002

HERANS, Carlos (ed.), *Teatro Aula / Aula Teatro: El juego dramático en los niveles educativos*, Madrid, Asociación Acción Educativa e INAEM-Ministerio de Cultura, Ministerio de Educación, Comunidad de Madrid, 1988

HOWARD, Pamela, *Escenografía*, Traducción de Manuel F. Vieites, Vigo, Col. Biblioteca de Teatro, Editorial Galaxia, S.A., 2004

LÁZARO CANTARÍN, Julio, *Taller de Teatro*, Madrid, Editorial CCS, 1998

MASCARÓ, Pere J., *El Arte en la Enseñanza*, traducción de Esperança Font, Ciudad Real, Colección Pedagogía Teatral-Serie Práctica, Ñaque Editora, 2001

ONTANAYA, Miguel Ángel, *Taller de interpretación teatral*, Madrid, Editorial CCS, Colección Talleres-N. 9, 2004

ONTANAYA, Miguel Ángel, *Taller de equipo técnico teatral*, Madrid, Editorial CCS, Colección *Talleres-N. 10*, Madrid, 2005

TORRES de ABOAL, Germán, *O Galego polo Teatro*, Vigo, Ed. do Cumio, S.A., 1996

VALLON, Claude, *Práctica del Teatro para niños*, Barcelona, Colección Educación y Enseñanza, Ediciones CEAC, S.A., 1984

C.6) Sobre Personas Vinculadas al Campo de Investigación Escogido:

ARMIÑO, Mauro, “Prólogo”, en CASONA, Alejandro, *La dama del alba / La sirena varada / Nuestra Natacha*, Madrid, Editorial EDAF, S.A., 1985, Págs. 9 a 29

BUXÁN, Antonio, *Nuestros Trabajos y Nuestros Días. Jesús Bal y Gay y Rosita García Ascot*, Madrid, Fundación Banco Exterior, Colección Memorias de la Música Española, 1990

FERNÁNDEZ GARCÍA, Rosa María, *Bal y Gay. O seu pensamento antes de 1933*, Sada (La Coruña), Edicións do Castro, Serie Documentos Nº. 195, 2005

FERRER GUARDIA, Francisco, *La Escuela Moderna*, Madrid, Ediciones Júcar, 1976

GABRIEL, Narciso de, y SARILLE, Xosé Manuel, *Arximiro Rico, luz dos humildes. Vida e morte dun mestre republicano*, Santiago de Compostela, Gesto Dentro Ed., 2001

GIBSON, Ian, *El asesinato de García Lorca*, Esplugues de Llobregat (Barcelona), Plaza & Janés Editores, S.A., 1985

ÍNSUA LÓPEZ, Emilio Xosé, y NUEVO CAL, Carlos, *O Primeiro Antón Villar Ponte. Achegamento ao período de formación do fundador das Irmandades da Fala (1881-1908)*, Lugo, Col. Xornadas, Conferencias, Premios, Fundación Caixa Galicia, 2003

SAINZ DE ROBLES, Federico C., “Prólogo”, en CASONA, Alejandro, *Flor de leyendas / Vida de Francisco Pizarro*, Madrid, Seleccion Austral, Espasa-Calpe, 1978

D) ARTÍCULOS DE PUBLICACIONES ESPECIALIZADAS

ALDAO PEREIRA, Sandra María, “Didáctica dunha escea de teatro”, en RODRÍGUEZ LÓPEZ-VÁZQUEZ, Alfredo (Dir.), *Simposio “Didáctica de Lenguas y Culturas”*, La Coruña, Colección Cursos, Congresos e Simposios, Universidade da Coruña, 1992, Págs. 409 a 422

ALLER GARCÍA, Carlos, “Interrelaciones lúdicas de las áreas de expresión lingüística, corporal y plástica”, en ROMERO LÓPEZ, Antonio (Dir.), y SALINAS GARCÍA, Francisco (Coord.), *Lenguajes y Comunicación: Consideraciones estéticas y didácticas* (Actas de las II Jornadas de Andalucía Oriental sobre Lenguajes y Estética de la Comunicación), Granada, Grupo Escolar Universitario y Movimiento de Renovación Pedagógica Siglo XXI, Universidad de Granada, 1998, Págs. 257 a 265

BALLESTA, María José, “Aprender inglés con el teatro: una experiencia en educación infantil y primaria”, en *Aula de Innovación Educativa*, N°. 167, Barcelona, 2007, Págs. 57 a 61

BARREIRO RODRÍGUEZ, Herminio, “Educación pública republicana”, en *Sarmiento: Anuario Galego de Historia da Educación*, N°. 9, Vigo, Servicios de Publicaciones de las Universidades de Vigo, La Coruña y Santiago de Compostela, 2005, Págs. 7 a 14

BARREIRO RODRÍGUEZ, Herminio, “O fío da memoria: unha escola daquel tempo”, en *Sarmiento: Anuario Galego de Historia de Educación*, N°. 10, Vigo, Servicios de Publicaciones de las Universidades de Vigo, La Coruña y Santiago de Compostela, 2006, Págs. 9 a 23

BARTA, L. Fernando e IZQUIERDO, M^a. José, “El teatro en las enseñanzas medias”, en HERANS, Carlos (ed.), *Teatro Aula / Aula Teatro: El juego dramático en los niveles educativos*, Madrid, Asociación Acción Educativa e INAEM-Ministerio de Cultura, Ministerio de Educación, Comunidad de Madrid, 1988, Págs. 179 a 198

BORRAJO, Gena, “Herminio Barreiro Calvete”. Historia dun maxisterio roubado”, en *Eduga, Revista Galega do Ensino*, Santiago de Compostela, N°. 52, xaneiro-abril 2008, Xunta de Galicia, Consellería de Ed. e O. U., 2008, Págs. 8 a 11

BORRÁS, Alicia, “El teatro infantil. Experiencias de una “profe”, en *Revista de Literatura-Especial Teatro*, N°. 233, Barcelona, Fin Ed., Centro de Comunicación y Pedagogía, 2008, Págs. 23 a 28

CÁCERES LEMA, Carmen et al., “Grupos de adaptación para o alumnado en desvantaxe”, en *Eduga, Revista Galega do Ensino*, Santiago de Compostela, N°. 53, maio-agosto 2008, Xunta de Galicia, Consellería de Ed. e O. U., 2008, Págs. 64 a 67

CASTILLA, Juan, “Al-Andalus Día de Fiesta”, en *La Aventura de la Historia*, Año 7, N°. 82, Madrid, Arlanza Ediciones, S.A., 1998, Págs. 72 a 76

CENTENO, Enrique, “Del texto al espectáculo”, en VV.AA., *El Director Teatral y la puesta en escena*, Madrid, Fundación Pro-RESAD, 1999, Págs. 77 a 128

CERVERA BORRÁS, Juan, “Hacia la presencia efectiva del teatro en la educación”, en *Lenguaje y Textos*, N°. 3, La Coruña, Universidade da Coruña-Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 1993, Págs. 103 a 112

DELGADO ARROYO, Susana, “La danza y el lenguaje corporal como códigos de comunicación”, en ROMERO LÓPEZ, Antonio (Dir.), y SALINAS GARCÍA, Francisco (Coord.), *Lenguajes y Comunicación: Consideraciones estéticas y didácticas* (Actas de las II Jornadas de Andalucía Oriental sobre Lenguajes y Estética de la Comunicación), Granada, Grupo Escolar Universitario y Movimiento de Renovación Pedagógica Siglo XXI, Universidad de Granada, 1998, Págs. 173 a 192

DIEZ BARRIO, German, “Autor de teatro y profesor”, en *Revista de Literatura-Especial Teatro*, N°. 233, Barcelona, Fin Ed., Centro de Comunicación y Pedagogía, 2008, Págs. 73 a 74

FANJUL, Serafín, “La fallida integración de los moriscos”, en *Revista de Occidente*, Nº. 263, Madrid, Fundación José Ortega y Gasset, Abril 2003, Págs. 19 a 38

GABRIEL, Narciso de, “A historia da educación en tempos posmodernos”, en *Sarmiento: Anuario Galego de Historia da Educación*, Nº. 9, Vigo, Servicios de Publicaciones de las Universidades de Vigo, La Coruña y Santiago de Compostela, 2005, Págs. 105 a 127

GABRIEL, Narciso de, “Xosé María Álvarez Blázquez. Diario escolar dun mestre republicano”, en *Eduga, Revista Galega do Ensino*, Santiago de Compostela, Nº. 53, maio-agosto 2008, Xunta de Galicia-Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, 2008, Págs. 54 a 59

GARCÍA DOMÍNGUEZ, Ramón, “Mi teatro para niños”, en *Revista de Literatura-Especial Teatro*, Nº. 233, Barcelona, Fin Ediciones, Centro de Comunicación y Pedagogía, 2008, Págs. 47 a 48

GARCÍA VELASCO, Antonio, “Juego teatral, dramatización y teatro como recursos didácticos”, en *Revista de Literatura-Especial Teatro*, Nº. 233, Barcelona, Fin Ediciones, Centro de Comunicación y Pedagogía, 2008, Págs. 29 a 37

GÓMEZ YEBRA, Antonio A., “Haciendo teatro”, en *Revista de Literatura-Especial Teatro*, Nº. 233, Barcelona, Fin Ediciones, Centro de Comunicación y Pedagogía, 2008, Págs. 57 a 64

GONZÁLEZ TORICES, José, “Teatro de infancia”, en *Revista de Literatura-Especial Teatro*, Nº. 233, Barcelona, Fin Ediciones, Centro de Comunicación y Pedagogía, 2008, Págs. 65 a 71

GOYTISOLO, Juan, “Convivencia con el Islam”, en *Revista de Occidente*, Nº. 263, Madrid, Fundación José Ortega y Gasset, Abril 2003, Págs. 7 a 17

HERANS, Carlos, “Situación actual del teatro y la escuela: la práctica escolar y la oferta cultural de la sociedad”, en *Lenguaje y Textos*, Nº. 3, La Coruña, Universidade da Coruña-Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 1993, Págs. 91 a 101

HERRERO FIGUEROA, Araceli, “*Didáctica do texto dramático. O relato mítico e a transmodalización*”, en RODRÍGUEZ LÓPEZ-VÁZQUEZ, Alfredo (Dir.), *Simposio “O Teatro e o seu Ensino”*, La Coruña, Colección Cursos, Congresos e Simposios, Nº. 4, Universidade da Coruña, 1992, Págs. 85 a 93

LARA JUSTE, María Jesús de, “Aula de Teatro IES “Juana I de Castilla”: 12 años de historia”, en *Teatro, Expresión, Educación*, Nº. 42, Ciudad Real, Ñaque Editora, Diciembre 2005 / Enero 2006, Págs. 17 a 21

L. GUERRERO, Antonio, “Aprendizaje sobre el escenario”, en *Revista de Literatura-Especial Teatro*, Nº. 233, Barcelona, Fin Ediciones, Centro de Comunicación y Pedagogía, 2008, Págs. 49 a 52

LÓPEZ VALERO, Amando, “Posibles líneas de investigación en Didáctica de la Lengua y Literatura”, en *Lenguaje y Textos*, N.º. 3, La Coruña, Universidade da Coruña-Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 1993, Págs. 11 a 17

LUENGO GARCÍA, Juan, “Los escolares y el teatro: notas para una reflexión”, en *Lenguaje y Textos*, N.º. 8, La Coruña, Universidade da Coruña-Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 1996, Págs. 129 a 145

MARCO, Aurora, “María Barbeito y Cerviño: Diálogo y centros de interés en las aulas”, en *Cuadernos de Pedagogía - Monográfico: 25 Retratos de Maestras*, N.º. 337, Julio-Agosto 2004, Barcelona, Ed. Cisspraxis, S.A., 2004, Págs. 30 a 32

MARISCAL MUÑOZ, Rita, “Estética de la comunicación y educación lingüística y literaria: una visión histórica desde los presupuestos pedagógicos de la Institución Libre de Enseñanza”, en ROMERO LÓPEZ, Antonio (Dir.), y SALINAS GARCÍA, Francisco (Coord.), *Lenguajes y Comunicación: Consideraciones estéticas y didácticas* (Actas de las II Jornadas de Andalucía Oriental sobre Lenguajes y Estética de la Comunicación), Granada, Grupo Escolar Universitario y Movimiento de Renovación Pedagógica Siglo XXI, 1998, Págs. 47 a 69

MARTÍN FERNÁNDEZ, Jesús Ricardo, y MARTÍN GONZÁLEZ, Beatriz, “Guía práctica para un montaje teatral en un centro escolar”, en RODRÍGUEZ LÓPEZ-VÁZQUEZ, Alfredo (Dir.), *Simposio “O Teatro e o seu Ensino”*, Colección Cursos, Congresos e Simposios, N.º. 4, La Coruña, Univ. da Coruña, 1992, Págs. 115 a 123

MONÉS i PUJOL-BUSQUETS, “La Educación en España en el siglo XX”, en *Cuadernos de Pedagogía-Monográfico: La Educación entre dos siglos*, N.º. 286, Barcelona, Editorial Praxis, S.A., 1999, Págs. 12 a 33

MUÑOZ HIDALGO, Manuel, “Teatro de Navidad en la escuela”, en *Revista de Literatura-Especial Teatro*, N.º. 233, Barcelona, Fin Ediciones, Centro de Comunicación y Pedagogía, 2008, Págs. 53 a 55

ONTAÑÓN, Elvira, “Jimena Menéndez-Pidal: La aventura de rescatar la ILE en tiempos de oscuridad”, en *Cuadernos de Pedagogía-Monográfico: 25 Retratos de Maestras*, N.º. 337, Julio-Agosto, Barcelona, Ed. Cisspraxis, S.A., 2004

ORTEGA, Francisco, “La dirección de los actores”, conversación con Gerardo Malla, en VV.AA., *El Director Teatral y la puesta en escena*, Madrid, Fundación Pro-RESAD, 1999, Págs. 131 a 182

OTERO URTAZA, Eugenio, “As Misións Pedagóxicas na España rural republicana”, en *Eduga, Revista Galega do Ensino*, Santiago de Compostela, N.º. 51, setembro-decembro 2007, Xunta de Galicia, Consellería de Ed. e O. U., 2007, Págs. 52 a 56

PEREZ VALVERDE, Cristina, “Theatre in education (TIE) in the context of educational drama”, en *Lenguaje y Textos*, n.º. 20, La Coruña, Universidade da Coruña-Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 2002, Págs. 7 a 19

PORTO UCHA, Anxo Serafín, “De rexeitados a esquecidos. O exilio interior dos mestres e mestras galegos depurados polo franquismo”, en *Sarmiento: Anuario Galego de Historia da Educación*, Nº. 9, Vigo, Servicios de Publicaciones de las Universidades de Vigo, La Coruña y Santiago de Compostela, 2005, Págs. 15 a 36

PORTO UCHA, Anxo Serafín, y IGLESIAS SALVADO, J. Luis, “Dous modelos educativos, dúas escolas enfrontadas: a escola republicana e a escola nacional-católica”, en *Sarmiento*, Nº. 10, Vigo, Servicios de Publicaciones de las Universidades de Vigo, La Coruña y Santiago de Compostela, 2006, Págs. 113 a 146

PUJALS, Gemma y ROMEA, Celia, “Una película, una lectura de texto. Análisis de la recepción de *El perro del hortelano*”, en PUJALS y ROMEA (Coord.), *Cine y Literatura. Relación y posibilidades didácticas*, Cuadernos de Educación, Nº. 34, Barcelona, I.C.E. Univ. Barcelona, Ed. Horsori, 2001, Págs. 115 a 153

RODRÍGUEZ LÓPEZ-VÁZQUEZ, Alfredo, “Argumento mítico y creación teatral: de Lope de Vega a Alfonso Sastre”, en RODRÍGUEZ LÓPEZ-VÁZQUEZ, Alfredo (Dir.), *Simposio “O Teatro e o seu Ensino”*, Colección Cursos, Congresos e Simposios, Nº. 4, La Coruña, Universidade da Coruña, 1992, Págs. 45 a 53

RODRÍGUEZ LÓPEZ-VÁZQUEZ, Alfredo, “Teatro y Cine: Elementos para una Didáctica”, en MARCO LÓPEZ, Aurora (Ed.), *Lingua, Literatura e Arte: Aspectos Didácticos*, Santiago de Compostela, Departamento de Lingua e Literatura, Universidade de Santiago, 1997, Págs. 93 a 102

RODRÍGUEZ LÓPEZ-VÁZQUEZ, Alfredo, “El teatro de Rafael Alberti: Literatura comparada y Análisis Didáctico”, en GUERRERO RUIZ, Pedro (Ed.), *Rafael Alberti*, Alicante, Ed. Agua Clara, S.L. y Editora Regional de Murcia, 2002, Págs. 269 a 286

RODRÍGUEZ LÓPEZ-VÁZQUEZ, Alfredo, “Aprender a ver teatro. Empezar a hacer teatro”, en *Revista de Literatura-Especial Teatro*, Nº. 233, Barcelona, Fin Ediciones, Centro de Comunicación y Pedagogía, 2008, Págs. 75 a 81

RUIZ ROMÁN, Carmen, “El Lenguaje Teatral: un medio educativo integral”, en ROMERO LÓPEZ, Antonio (Dir.), y SALINAS GARCÍA, Francisco (Coord.), *Lenguajes y Comunicación: Consideraciones estéticas y didácticas* (Actas de las II Jornadas de Andalucía Oriental sobre Lenguajes y Estética de la Comunicación), Granada, Grupo Escolar Universitario y Movimiento de Renovación Pedagógica Siglo XXI, Universidad de Granada, 1998, Págs. 275 a 280

SAMPEDRO GARRIDO, Ana, “A construción dunha orientación renovadora para a educación en España”, en *Sarmiento: Anuario Galego de Historia da Educación*, Nº. 9, Vigo, Servicios de Publicaciones de las Universidades de Vigo, La Coruña y Santiago de Compostela, 2005, Págs. 61 a 83

SÁNCHEZ FERNÁNDEZ, Florinda, e IGLESIAS CARREIRA, Teresa, “El juego dramático: un camino pedagógico”, en RODRÍGUEZ LÓPEZ-VÁZQUEZ, Alfredo (Dir.), *Simposio “O Teatro e o seu Ensino”*, Colección Cursos, Congresos e Simposios, Nº. 4, La Coruña, Universidade da Coruña, 1992, Págs. 95 a 100

SEDEÑO LÓPEZ, José Antonio, “Pensar el pensamiento. Algunas reflexiones sobre el teatro infantil contemporáneo”, en *Revista de Literatura-Especial Teatro*, N°. 233, Barcelona, Fin Ediciones, Centro de Comunicación y Pedagogía, 2008, Págs. 83 a 88

SOTO, Apuleyo, “Cómo montar el teatro en el aula”, en *Revista de Literatura-Especial Teatro*, N°. 233, Barcelona, Fin Ed., Centro de Com. y Pedagogía, 2008, Págs. 39 a 45

SOUSA SILVA, Simone Silene de, “Literatura: ¿destreza literaria o pedagógica?”, en *Revista de Literatura-Especial Teatro*, N°. 233, Barcelona, Fin Ediciones, Centro de Comunicación y Pedagogía, 2008, Págs. 11 a 14

TIANA, Alejandro, “El proceso de escolarización”, en *Cuadernos de Pedagogía-Monográfico: La Educación entre dos siglos*, Barcelona, N°. 286, Diciembre 1999, Editorial Praxis, S.A., 1999, Págs. 34 a 36

TIANA, Lorenzo, “¿Por qué y cómo el teatro en la escuela?”, en HERANS, Carlos (ed.), *Teatro Aula / Aula Teatro: El juego dramático en los niveles educativos*, madrid, Asociación Acción Educativa e INAEM, Ministerio de Cultura, Ministerio de Educación, Comunidad de Madrid, 1988, Págs. 48 a 57

TORRES, GUERRERO, Juan et al., “El juego dramático colectivo como instrumento favorecedor de comunicación corporal y socialización en la escuela”, en ROMERO LÓPEZ, Antonio (Dir.), y SALINAS GARCÍA, Francisco (Coord.), *Lenguajes y Comunicación: Consideraciones estéticas y didácticas* (Actas de las II Jornadas de Andalucía Oriental sobre Lenguajes y Estética de la Comunicación), Granada, Grupo Escolar Universitario y Movimiento de Renovación Pedagógica Siglo XXI, Universidad de Granada, 1998, Págs. 267 a 273

TROZZO de SERVERA, Esther, “Teatro como contenido curricular desde el inicio de la escolaridad formal”, en *Teatro en Mendoza*, Buenos Aires, 2001; no disponemos de los números de página por ser un documento consultado en www.teatro.mendoza.edu.ar

VV.AA., *Cuadernos de Pedagogía-Monográfico: La Educación entre dos siglos*, N°. 286, Barcelona, Editorial Praxis, S.A., 1999

VV.AA., *Cuadernos de Pedagogía-Especial 25 años: Pedagogías del Siglo XX*, Barcelona, Editorial Cisspraxis, S.A., 2000

VV.AA., *Cuadernos de Pedagogía-Monográfico: 25 Retratos de maestras*, N°. 337, Barcelona, Editorial Cisspraxis, S.A., 2004

E) ARTÍCULOS DE PRENSA

ÁLVAREZ, Elisa, “O VIII e o IX son os séculos escuros da educación galega”, entrevista con Antón Costa Rico, autor de *Historia da Educación e da Cultura en Galicia*, en *La Voz de Galicia*, La Coruña, 26 de diciembre de 2004, Pág. 38

Autor/a desconocido/a, “Día Mundial del Teatro: una respuesta frente al dogmatismo y la intolerancia”, en Suplemento *La Voz de la Escuela* en *La Voz de Galicia*, La Coruña, 24 de marzo de 2003, Pág. 1

BASTERRECHEA, Susana, “Las escuelas deben educar a niños diferentes, no formar a clones”, entrevista con Carmen García Pastor, catedrática de Educación Especial, en *La Voz de Galicia*, sección de A Coruña, La Coruña, 3 de abril de 2001, Pág. 9

CASTILLO, Rafael, “Jimena Menéndez-Pidal, fundadora del colegio Estudio”, en *El País, Gente*, Madrid, 16 de marzo de 1990; no disponemos del número de página por ser un documento consultado en www.elpais.com

FERNÁNDEZ, V., “Las aventuras del Cid”, en *Babelia*, suplemento literario del diario *El País*, Madrid, sábado 23 de junio de 2007, Pág. 5

FUENTE, Inmaculada de la, “Maestras que cambiaron la escuela”, en *El País*, Madrid, 5 de noviembre de 2007, Pág. 45

GARCÍA, Fátima, “Educación para la paz. Recomendaciones de las Naciones Unidas para alumnos y profesores”, Suplemento *La Voz de la Escuela* en *La Voz de Galicia*, La Coruña, 10 de marzo de 2003, Pág. 3

GARRIDO, Jesús, “La educación de valores (2)”, en *La Voz de Galicia* (Suplemento “La Voz de la Escuela”, La Coruña, 18 de noviembre de 2002, Pág. 3

GÓMEZ, Joel, “Tres maestras gallegas, en la élite de la renovación pedagógica”, en *La Voz de Galicia*, sección de Cultura, La Coruña, 25 de marzo de 2005, Pág. 38

IGLESIAS, María Antonia, “Tendré mano dura contra la violencia escolar”, entrevista con Mercedes Cabrera, Ministra de Educación y Ciencia, en *El País*, Madrid, 8 de octubre de 2006, Págs. 42 y 44

JUAN, José Luis de, “Un espacio de libertad” y “Breve y malograda Ilustración”, en *La Opinión A Coruña, Saberes*, Suplemento de Cultura N.º. 181, La Coruña, 12 de abril de 2008, Pág. 3

MARTÍNEZ, José Saturnino, “¿Crisis de la educación?”, en *El País*, Madrid, 14 de enero de 2008, Pág. 44

ONTAÑÓN, Elvira, “En el centenario de Jimena Menéndez-Pidal”, en *El País Educación*, Madrid, 29 de enero de 2001 (no disponemos del número de página por ser un documento consultado en www.elpais.com)

PORTO, Héctor J., “Editar a Calderón pone en su sitio a quienes cuestionan su vigencia”, en *La Voz de Galicia-Suplemento Culturas*, La Coruña, 23 de junio de 2007, Pág. 2

QUINTANA JATO, Beatriz, “El teatro de Alejandro Casona, cien años después”, en *Diario Palentino*, Palencia, 27 de diciembre de 2003, Pág. 5

SANTOS, Ágatha de, “Debería promocionarse el teatro para que estuviese de moda”, entrevista con Pedro Osinaga, actor, en *La Opinión*, La Coruña, 29 de octubre de 2005, Pág. 59

SANTOS, Ágatha de, “Los actores tenemos que entretener y hacer pensar porque somos los médicos del alma”, entrevista con María Fernanda d’Ocón, actriz, en *La Opinión*, sección de Cultura, La Coruña, 16 de febrero de 2002, Pág. 61

VALLÉS, Matías, “El intelectual traicionado”, en *La Opinión A Coruña, Saberes*, Suplemento de Cultura-Nº. 181, La Coruña, 12 de abril de 2008, Págs. 1 y 2

VAQUERO IGLESIAS, Julio Antonio, “La luz de los humildes”, en *La Opinión*, Suplemento de Cultura, La Coruña, 3 de febrero de 2007, Págs. 4 y 5

VÁZQUEZ, Doda, “En la Historia, cuanta más educación pública, más república y viceversa”, entrevista con Herminio Barreiro, profesor de Historia de la Educación, en *La Opinión*, La Coruña, 17 de diciembre de 2004, Pág. 12

F) BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA Y OTRAS FUENTES ESCRITAS

CAÑADA RANGEL, Benito, *El Texto Teatral: Acción e improvisación en la creación del Personaje: elementos del proceso didáctico*, La Coruña, Universidade da Coruña, 2006 (tesis inédita)

CASTRO VELICIAS, Félix, *Proxecto Didáctico-Pedagógico e Programación de Aula-Primeiro e Segundo Ciclo da ESO*, Seminario de Relixión, IES “E. Blanco Amor” de Culleredo, Curso 2006-2007 (documento interno)

FERNÁNDEZ MANZANO, Reynaldo y SANTIAGO SIMÓN, Emilio de, *Música y Poesía de al sur de Al-Andalus*, Catálogo de la exposición celebrada en los Reales Alcázares de Sevilla (del 5 abril al 15 de julio de 1995), Sevilla, Ayuntamiento de Sevilla et al., 1995

HIGUERAS CÁTEDRA, Jacinto, “Recuerdo del Teatro Universitario La Barraca fundado por Federico García Lorca”, en www.higuerasarte.com, Granada, octubre de 1996

KAMPANELIS, Iakovos, “Mensaje del Día Mundial del Teatro” (Original en griego. Traducción del inglés: Juan Carlos Mas), publicación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte con motivo del Día Mundial del Teatro, 27 de marzo de 2001

LÓPEZ GUERRA, Luis (ed.), *Constitución española* (1978), novena edición, Madrid, Editorial TECNOS, S.A., 1997

PALACIO, Jean-Pierre (Ed.), *Diccionario de Música Clásica*, Barcelona, Salvat Editores S.A., 2000

PÉREZ PALACIOS, Julián, *Mi vida en la escuela* (escritos inéditos), fecha desconocida

POCHÉ, Christian, *La Música Árbitro-andaluza* (libro y CD), Traducción de Beatriz Martínez del Fresno, Torrejón de Ardoz (Madrid), Col. Músicas del Mundo, Ediciones Akal, S.A., 1997

POLT, John H.R., *Jovellanos y la Educación*, en Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, en www.cervantesvirtual.com

QASIMI, Sheik Dr. Sultán Mohammed Al, “Mensaje Internacional 2007 en el Día Mundial del Teatro”, Publicación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte con motivo del Día Mundial del Teatro, 27 de marzo de 2007

QUEROL GAVALDÁ, Miguel, *Teatro Musical de Calderón. Estudio, transcripción y realización del acompañamiento*, Monumentos de la Música Española XXXIX, Música Barroca Española, Volumen VI, Barcelona, Consejo Superior de Investigaciones Científicas e Instituto Español de Musicología, 1981

RAMOS ALAR, Montserrat, *Programación Didáctica*. Departamento de Educación Física, IES “E. Blanco Amor” de Culleredo, Curso 2006-2007 (documento interno)

Constitución de la República Española (1931), reedición de Librería Elas, 2004

Estatutos de la Institución Libre de Enseñanza, en www.personal.us.es/alporu/legislacion/estatutos_institucion_libre.htm

Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, en www.personal.us.es/alporu/historia/ley_moyano_texto.htm

La Ley Moyano de 1857: la Ley Bases 17-7-1857 y la de Instrucción Pública 9-9-1857, en www.personal.us.es/alporu/historia/ley_moyano_texto.htm

Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), en *Boletín Oficial del Estado* núm. 238, 4 de octubre de 1990, Págs. 28927 a 28942

Programa de la Institución Libre de Enseñanza, en www.personal.us.es/alporu/legislacion/programa_ILE.htm

Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, en *Boletín Oficial del Estado* 152/91, 26 de junio de 1991, en http://noticias1.juridicas.com/base_datos/

G) FUENTES ORALES Y AUDIOVISUALES:

ALBÉNIZ, Isaac, *Isaac Albéniz. Obras para piano* (CD), Serie Grandes Compositores Españoles Nº. 4, Alicia de Larrocha (piano), Emi-Odeon, S.A., 2003. Nueva remasterización digital. Grabación sonora original de Hispavox, S.A., España, 1959

BARDEM, Juan Antonio, *Lorca, muerte de un Poeta*, serie televisiva en seis capítulos con guión de Juan Antonio Bardem, Ian Gibson y Mario Camus (RTVE 1987), Valladolid, Divisa Home Video, 2006

CALDERÓN DE LA BARCA, Pedro, *Amar después de la Muerte*, versión de Yolanda Pallín, Madrid, Col. Textos de Teatro Clásico N°. 40, Ed. CNTC, 2005

CUERDA, José Luis, *La lengua de las mariposas*, película con guión de Rafael Azcona, Madrid, Sogepaq Video, 1999

GABRIEL, Narciso de, “La Educación como motor del cambio”, conferencia pronunciada en el Forum Metropolitano de La Coruña el 13 de Febrero del 2006

PALLÍN, Yolanda, extracto de una clase perteneciente al curso *Teatro en Educación Secundaria* impartido en el CEFORE de La Coruña entre Marzo y Abril del 2006

PINEDO, Iñaki y ÁLVAREZ, Daniel, *La Escuela Fusilada*, documental con guión y dirección de Iñaki Pinedo y Daniel Álvarez, León, Imagen Industrial Sistemas de Comunicación S.L., 2006

PURCELL, Henry, et al., *Le Quattro Stagioni*, Alemania, Festival Strings Lucerne, Rudolf Baumgartner (director), Archiv Produktion, fecha desconocida. Grabación remasterizada digitalmente, original de Polydor International Gmbll, Hamburg, 1968

RODRIGO, Joaquín, *Joaquín Rodrigo. Una vida por la Música* (doble CD), Madrid, Narciso Yepes (guitarra), Orquesta Nacional de España, Rafael Frübeck de Burgos (director), BMG Music Spain, S.A., 1997

SÁNCHEZ, Nuria, *La Alpujarra Alta*, documental con guión de Eduardo Castro, Puerto de Santa María, Cádiz, NSP Multiproducciones, 1998

TAPIA, Gonzalo, *Misiones Pedagógicas*, documental con guión de Adela Batalla y Gonzalo Tapia, Madrid, Acacia Films, Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales, 2006

ZAMRAK, Ibn, *Poemas de la Alhambra* (CD), Madrid, Eduardo Paniagua et al., Pneuma, 2000

Canciones interpretadas por los Coros de las Misiones Pedagógicas (CD), armonizadas y dirigidas por Eduardo Martínez Torner, reedición a partir de cuatro discos de pizarra grabados en 1934, Madrid, Ministerio de Cultura et al., 2006

Colección de Canciones Populares Españolas (CD), recogidas, armonizadas e interpretadas por Federico García Lorca (piano) y La Argentinita (voz), Madrid, Sonifolk, S.A., 1990, reedición en Compact-Disc de una grabación realizada en 1931 para La Voz de su Amo

Llamada de Al-Ándalus, La (CD), Madrid, Eduardo Paniagua et al., Pneuma, 2002

Música Primer Ciclo (CD 1), Barcelona, Proyecto Aula, Ed. Teide, 2003

Conversaciones con Rosa Loriga (profesora de Ciencias Sociales y Ética), Ignacio Niño (profesor de Educación Plástica) y Montserrat Ramos (profesora de Educación Física), al término de la experiencia didáctica

ÍNDICE ONOMÁSTICO

A

Acción, Ángel: 193
Ahrens, Heinrich: 54, 55
Albéniz, Isaac: 77
Alberti, Rafael: 157
Alejandro II: 134
Alfonso XII: 50, 51
Alfonso XIII: 144
Alonso Martínez, Manuel: 37
Andrés Cobos, Pablo de: 77, 78
Anglés, Higinio: 169
Argentinita, La: 77
Aristóteles: 27
Armiño, Mauro: 150
Aub, Max: 148
Azaña, Manuel: 138, 154
Azcarate, Gumersindo de: 50, 52
Azevedo, Margarita de: 206, 207

B

Bal y Gay, Jesús: 76, 166-174
Bárbara, Maite: 95
Barbeito y Cerviño, María: 93, 94
Barbieri, Francisco Asenjo: 65
Barta, L. Fernando: 123
Bartók, Béla: 168
Bonafé, Juan: 71
Bouza Brey (hermanos): 168
Bretón, Tomás: 77
Buñuel, Luis: 168
Buxán, Antonio: 169, 170, 171, 172

C

Cal, Antía: 93

Calderón de la Barca, Pedro: 15, 79, 146, 151, 207, 208, 211, 212, 214
Cámara Villar, Gregorio: 92
Campoamor, Ramón de: 52
Cañada, Benito: 23
Caride, José A.: 16
Casabella, Miro : 95
Casona, Alejandro: 68, 79, 80, 120, 146-150
Castelar, Emilio: 47, 50
Castillejo, José: 81
Castro, Américo: 169
Castro Velicias, Félix: 213
Castro, Fernando de: 43, 47, 50
Catalán, Miguel: 157
Cernuda, Luis: 71
Cervantes, Miguel de: 79, 134, 151
Cervera Borrás, Juan: 124
Cicerón: 116
Cornide, Mercedes: 166
Cossío, Manuel Bartolomé: 53, 60, 67, 68, 71, 73, 78, 80, 81
Costa Rico, Antón: 85, 88, 89, 90, 92, 99, 101
Cruz, Ramón de la: 79
Cruz, San Juan de la: 158

CH:

Chapí, Ruperto: 77
Chave, Julián: 90
Chávez, Carlos: 172

D

Dalí, Salvador: 168
Decroly, Ovide: 93

Dennis, Nigel: 72

Diaghilev, Serguei: 173

Díaz, Carlos: 141

Díaz Pardo, Isaac: 95

Dicenta, Joaquín: 163

Dieste, Rafael: 68, 71, 81, 82, 83, 168

Don Juan Manuel: 134

Dostoievsky, Fedor: 134, 136

E

Encina, Juan del: 76, 79, 146, 158

Esplá, Óscar: 77

F

Falla, Manuel de: 77, 170

Fernández García, Rosa María: 171, 173, 174

Fernández Ladrón de Guevara,
Miguel Ángel: 220

Fernández Quiroga, Carmen: 206

Ferrer i Guardia, Francisco: 88, 141-145

Fichte, Johann Gottlieb: 54

Freire López, Ana María: 65

Froebel, Friedrich: 58, 60, 63

Frübeck de Burgos, Rafael: 172

G

Gabriel. Narciso de: 138

García Fernández, Ana M^a.: 212

García Ascot, Rosita: 170

García del Diestro, Carmen: 158, 159

García Lorca, Federico: 77, 138, 150-154, 168

García-Sabell, Domingo: 168

García Velasco, Antonio: 119, 120, 121

Gasset, Ángeles: 158, 159

Gayá, Ramón: 71, 82

Gibson; Ian: 154

Gil, Rafael: 75

Giner de los Ríos, Francisco: 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 59, 60, 122

González, Felipe: 103

Goya, Francisco de: 71, 72

Goyri, María: 155

Granados, Enrique: 170

Greco, El: 71

Grotowsky, Jerzy: 114

Guimerá, Ángel: 163

H

Halffter, Rodolfo: 171

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: 54

Herans, Carlos: 130

Higueras Cátedra, Jacinto: 151, 152

Hita, Arcipreste de : 211

Howard, Pamela: 218, 219

Huerta, Luis: 116, 123

I

Iglesias, Ignasi: 163

Ínsua López, Emilio Xosé: 160, 161, 163, 165

Isabel II: 42, 50, 51

Izquierdo, M^a. José: 123

J

Jovellanos, Gaspar Melchor de: 63, 65

K

Kódaly, Zoltan: 168

Krause, Friedrich Christian : 50, 54, 55

L

Laporta, Francisco: 59, 60

Lope de Vega, Félix: 15, 158
 López, Encarnación: 77
 López Guerra, Luis: 105, 107
 Loriga, Rosa: 204
 Lugrís, Urbano: 71, 82

M

Maravall, José María: 100
 Marco, Aurora: 94, 113
 Mariscal Rita: 66
 Martínez-Barbeito, Carlos: 169
 Martínez Torner, Eduardo: 68, 76, 77, 78, 168
 Mascaró, Pere J.: 210
 Maside, Carlos: 168
 Menéndez Villalva, Alicia: 212
 Menéndez Pidal, Gonzalo: 75
 Menéndez Pidal, Jimena: 155-159
 Menéndez Pidal, Ramón: 155, 169
 Molière (Jean-Baptiste Poquelin): 79
 Moliner, María: 68, 70
 Moral Ruiz, Joaquín del: 136
 Moreno, Antonio: 66
 Morral, Mateo: 144
 Mota, María: 166
 Moyano Samaniego, Claudio: 37, 44
 Muñoz Manzano, Carmen: 83
 Murillo, Bartolomé Esteban:
 Mussorgsky, Modest: 136

N

Navarro, Ruperto:
 Nicolás I: 136
 Niño Ricoy, Ignacio: 213
 Nuevo Cal, Carlos: 160, 161, 163, 165

O

Ontañón, Elvira: 155, 159
 Orovio, Marqués de: 42, 51
 Ors, Eugenio d': 168
 Ortega y Gasset, José: 168, 169
 Otero Urtaza, Eugenio: 68, 69, 70, 72, 74, 78, 79

P

Paniagua, Cecilio: 75
 Pérez Palacios, Julián: 34, 86
 Pestalozzi, Johann Heinrich: 58, 60, 63, 93
 Pi i Margall, Francisco: 52
 Plans, Juan José: 79
 Polt, John H.R.: 63
 Porto Ucha, Ángel Serafín: 51
 Primo de Rivera, Miguel: 84
 Puschkin, Alexander: 136

R

Ramos Alar, Montserrat: 215, 216
 Rey Faraldos, Gloria: 80, 149
 Ribera, Juan Antonio: 71
 Rico Trabada, Arximiro: 137-141
 Ríos, Fernando de los: 83, 154
 Rodríguez de Lecea, Teresa: 54, 58
 Rodríguez López-Vázquez, Alfredo: 113, 115, 127, 129
 Romero López, Antonio: 121
 Rousseau, Jean-Jacques: 63
 Rueda, Lope de: 79, 146
 Ruiz Román, Carmen: 120, 121, 122, 125
 Rusiñol, Santiago: 163

S

Sachs, Curt: 169
 Sáenz de Buruaga, Gonzalo: 74

Salaberría Lizarazu, Ramón: 69, 70

Salazar, Adolfo: 171

Salinas, Pedro: 81

Salinas García, Francisco: 121

Salmerón, Nicolás: 49, 50, 51, 52

Salmerón, Nicolás (hijo): 163

Sánchez Coello, Alfonso: 71

Sanz del Río, Julián: 50, 51, 53, 54, 55

Sanz Díaz, Federico: 40, 43, 44, 49

Sarille, Xosé Manuel: 138

Sedeño López, José Antonio : 128

Sensat, Rosa: 93

Seoane, Luis: 168

Sócrates: 34, 140

Solà i Gussinyer, Pere: 144, 145

Solana, Javier: 100

Sopeña Monsalve, Andrés: 92

Soto Campos : 90

Sousa Silva, Simone Silene de: 111, 113

Stanislavsky, Constantin: 173

Stokoe, Patricia : 215, 216

T

Tiana, Alejandro : 97, 130

Tolstoy, Liev : 67, 133-140

Torres Campos, Rafael : 58

Torres Santomé, Jurjo : 27, 28, 31

Trend, John B.: 170

Trillo, Felipe: 16

Turina, Joaquín: 77

U

Unamuno, Miguel de: 168

Uña, Juan: 47

V

Val del Omar, José: 73, 74, 82

Vallon, Claude: 118, 220, 221

Vaquero Iglesias, Julio Antonio: 140, 141

Velásquez, Diego de Silva y: 71

Verne, Julio: 83

Vicens, Juan: 70

Vicente, Eduardo: 71

Villa-Lobos, Heitor: 168

Villar Ponte, Antón: 159-165, 173

W

Wolf, Johannes: 170

Y

Yeats, William Butler: 173

Z

Zambrano, María: 71

Zurbarán, Francisco de: 71

ANEXO DOCUMENTAL

APARTADO 1

PORTADA Y REFERENCIA

DE LA EDICIÓN PREPARADA POR

ALFREDO RODRÍGUEZ LÓPEZ-VÁZQUEZ

PARA EL DRAMA

EL TUZANÍ DE LA ALPUJARRA

O

AMAR DESPUÉS DE LA MUERTE,

DE PEDRO CALDERÓN DE LA BARCA

CALDERÓN DE LA BARCA, Pedro, *El Tuzaní de la Alpujarra o Amar después de la Muerte*, Edición y adaptación de Alfredo Rodríguez López-Vázquez, Hondarribia (Guipúzcoa), Editorial HIRU, S.L., 2001

Pedro Calderón de la Barca

EL TUZANÍ DE
LA ALPUJARRA
O
AMAR DESPUÉS
DE LA MUERTE



EL TUZANÍ DE
LA ALPUJARRA
O
AMAR DESPUÉS
DE LA MUERTE

Pedro Calderón de la Barca

Edición y adaptación:

Alfredo Rodríguez López-Vázquez

APARTADO 2

ADAPTACIÓN PROPIA DEL DRAMA

EL TUZANÍ DE LA ALPUJARRA

O

AMAR DESPUÉS DE LA MUERTE,

DE PEDRO CALDERÓN DE LA BARCA

Pedro Calderón de la Barca

EL TUZANÍ DE
LA ALPUJARRA
O
AMAR DESPUÉS
DE LA MUERTE

Adaptación: Julián Jesús Pérez Fernández

EL TUZANÍ DE LA ALPUJARRA
O
AMAR DESPUÉS DE LA MUERTE

DRAMATIS PERSONAE (por orden de intervención)

Cadí, morisco (juez)
Alcuzcuz, morisco
Morisco 1º.
Morisco 2º.
Don Juan Malec, anciano
Narrador
Doña Clara Malec
Don Álvaro Tuzaní
Don Fernando de Válor, morisco
Don Juan de Mendoza, caballero cristiano
Doña Isabel Tuzaní
Señor Don Juan de Austria
Garcés, soldado cristiano
Beatriz, criada morisca
Don Lope de Figueroa
Moriscos y moriscas
Soldados cristianos
Soldados moriscos

PRIMERA JORNADA

La escena es en Granada y en varios puntos de la Alpujarra. Sala en casa de Cadí, en Granada. Salen todos los moriscos que pudieren, vestidos a la morisca, jaquetillas y calzones, y las moriscas en jubones blancos, con instrumentos, y Cadí y Alcuzcuz.

Cadí

¿Están cerradas las puertas?

Alcuzcuz

Ya el portas estar cerradas.

Cadí

No entre nadie sin la seña,
y prosígase la zambra. 5
Celebremos nuestro día,
que es el viernes, a la usanza
de nuestra nación, sin que
pueda esta gente cristiana,
entre quien vivimos hoy
presos en miseria tanta, 10
calumniar ni reprender
nuestras ceremonias.

Todos

¡Vaya!

Alcuzcuz

Me pensar jaser astillas
se también entrar en danza. 15

(Llaman a la puerta, muy recio.)

Cadí

¿Qué es esto?

Uno

Las puertas rompen.

Cadí

Sin duda cogernos tratan
en nuestras juntas; que como
el Rey por edictos manda
que se veden, la justicia, 20
viendo entrar en esta casa
hoy tantos moriscos, viene
siguiéndonos.

(Llaman otra vez.)

Alcuzcuz

Pues ya escampa.

(Dentro.)

Malec

¿Cómo os tardáis en abrir
a quien de esta suerte llama? 25

Alcuzcuz

En vano llama a la puerta
quien no ha llamado en el alma.

Uno

¿Qué haremos?

Cadí

Esconder todos
los instrumentos, y abran
diciendo que sólo a verme
vinisteis. 30

Otro

Muy bien lo trazas.

Cadí

Pues todos disimulemos.
Alcuzcuz, corre. ¿Qué aguardas?

Alcuzcuz

Al abrir la porta temo
que me ha de dar con la estaca 45
cien palos el Alguacil
en barriga, e ser desgracia
que en barriga de Alcuzcuz
la leña y no alcuzcuz haya.

(Sale Don Juan Malec.)

Malec

No os receléis.

Cadí

Pues, señor 50
Don Juan, cuya sangre clara
de Malec, os pudo hacer
Veinticuatro de Granada,
aunque de africano origen,
¿vos de esta suerte en mi casa? 55

Malec

Y no con poca ocasión
os vengo hoy buscando; basta
deciros que a ella me traen
arrastrando mis desgracias.

Cadí

(A los moriscos.)

Él sin duda a reprendernos
viene.

60

Alcuzcuz

Eso no perder nada.
¿Perder no fuera peor
que reprender?

Cadí

Di qué mandas.

Malec

Reportad todos, cobraos
del susto que verme os causa.
Hoy, entrando en el Cabildo,
envió, desde la Sala
del rey Felipe segundo,
el Presidente una carta,
para que la ejecución
de lo que por ella manda
de la ciudad quede a cuenta.

65

70

(Oscuro en el escenario. Sale el Narrador)

Narrador

*Y don Juan Malec informa
sobre el agravio que alcanza
a todos cuantos moriscos
habitan en tierra hispana:
más estrictas condiciones
impone en aquesa carta
el rey Felipe: “ninguno
de la Nación Africana
pueda celebrar sus fiestas,
vestir sedas, tener zambras,
ni hablar en su algarabía,
sino en lengua castellana.”*

75

80

*Por ser el de más edad,
Malec toma la palabra:
sugiere que no es razón
hacerles injuria tanta,
y que en su lugar se trate
el conflicto con templanza,*

85

90

Malec

Porque la violencia sobra
Donde la costumbre falta.

Narrador

<i>La respuesta del cristiano don Juan de Mendoza, clama por remitir sin dudarle, según Malec reportara, “el castigo a los moriscos, gente vil, humilde y baja.” Oyendo esto el morisco, le recuerda que en España “los cristianos, que mezclados con los árabes estaban, que hoy mozárabes se dicen, no se ofenden ni se infaman de haberlo estado”; y, en esto, una discusión se entabla entre Malec y Mendoza. Como entraran sin espadas, terminóse en grave ofensa lo que empezó con palabras. Defendiendo a los moriscos, Malec recibe en la cara un agravio a su persona que es ofensa, ofensa tanta que alcanza a todos los suyos: hacerles esclavos tratan. Y Malec, en su amor propio, propone llevar las armas a la Alpujarra, donde ellos, de la antigua estirpe clara, puedan elegir un rey y articular su venganza. Todos los allí presentes ofrecen su vida y alma.</i>	95
	100
	105
	110
	115
	120

Alcuzcuz (a Malec)

Me, que sólo tener una tendecilla en Bevarrambla de aceite, vinagre e higos, nueces, almendras e pasas, cebolias, ajos, pimientos, cintas, escobas de palma, hijo, agujas, faldrequieras con papel blanco e de estraza, alcañomias, abujetas de perro, tabaco, varas, caniones para hacer plumas, hostios para cerrar cartas, ofrecer lievarla a cuestas con todas sus zarandajas, porque me he de ver, si liegan	125
	130
	135

al colmo mis esperanzas, 140
de todos los Alcuzcuzes
marqués, conde o duque.

Malec

Calla.

(Vanse Alcuzcuz, Moriscas y Moriscos.. Pausa)

*En este segundo tramo
se presenta a doña Clara,
hija de Malec; y presto 145
comprenderemos que el caso
también a ella le alcanza.*

(Vase el Narrador.)

(Sala en casa de Malec. Salen doña Clara y Beatriz, criada.)

Clara

Déjame, Beatriz, llorar
en tantas penas y enojos;
débanles algo a mis ojos 150
mi desdicha y mi pesar.
Ya que no puedo matar
a quien llegó a deslucir
mi honor, déjame sentir
las afrentas que le heredo, 155
pues ya que matar no puedo,
pueda a lo menos morir.

(Pensativa.)

Pero es loca mi esperanza,
esto es solamente hablar.
¡Oh, si pudiera llegar 160
a mis manos mi venganza!
Y mayor pena me alcanza
verme, ¡ay infeliz!, así,
porque en un día perdí
padre y esposo, pues ya 165
por mujer no me querrá
don Álvaro Tuzaní.

(Sale Don Álvaro.)

Don Álvaro

Por mal agüero he tenido,
cuando ya en nada repara
mi amor, haber, bella Clara, 170

mi nombre en tu boca oído;
 porque si la voz ha sido
 eco del pecho, sospecho
 que él, que en lágrimas deshecho
 está, sus penas dirá: 175
 ¿luego soy tu pena ya,
 pues que me arrojas del pecho?

Clara

No puedo negar que llena
 de penas el alma esté,
 y andas tú en ellas, porque 180
 no eres tú mi menor pena.
 De ti el Cielo me enajena:
 ¡Mira si eres la mayor!
 Porque es tan grande mi amor,
 que tu mujer no he de ser, 185
 porque no tengas mujer,
 tú, de un padre sin honor.

Don Álvaro

Clara, no quiero acordarte
 cuánto respeto he tenido
 a tu amor, y cuánto ha sido 190
 mi respeto en adorarte;
 sólo quiero en esta parte
 disculparme de que así
 haya entrado hoy hasta aquí
 antes de haberte vengado, 195
 porque haberlo dilatado
 es lo más que hago por ti.
 Que aunque en las leyes del duelo
 con mujer no se ha de hablar,
 ahora puedo consolar 200
 tu pena y tu desconsuelo
 con decir a tu desvelo
 que una fineza he de hacer:
 es pedirte por mujer
 a don Juan, y así colijo, 205
 que, en siendo una vez su hijo
 le podré satisfacer.
 Para esto, Clara, he venido,
 y si me tuvo hasta aquí
 cobarde en pedirte así 210
 haber tan pobre nacido,
 hoy, que esto ha sucedido,
 sólo le pida mi labio
 su agravio en dote; y es sabio
 acuerdo dármele, pues 215
 ya sabe el mundo que es

dote de un pobre un agravio.

Clara

Yo sólo darte a entender
 quiero, en confusión tan brava, 220
 que quien fuera ayer tu esclava
 hoy no será tu mujer;
 porque si cobarde ayer
 no me pediste, y hoy sí,
 no quiero yo que de ti
 murmurando el mundo arguya 225
 que, para ser mujer tuya,
 hubo que suplir en mí.
 Rica y honrada pensé
 yo que aún no te merecía,
 mas como era dicha mía, 230
 justamente lo dudé;
 mira cómo hoy te daré,
 en vez de favor castigo,
 haciendo al mundo testigo
 que fue menester, señor, 235
 que me hallases sin honor
 para casarte conmigo.

D. Álvaro

Yo lo intento por vengarte.

Clara

Yo lo excuso por quererte.

D. Álvaro

Esto, Clara, ¿no es tenerte? 240

Clara

¿No es esto, Álvaro, estimarte?

D. Álvaro

No has de poder excusarte...

Clara

Darme la muerte podré.

D. Álvaro

... que yo a Don Juan le diré
 mi amor.

Clara

Diré que es error. 245

D. Álvaro

¿Y eso es fineza?

Clara

eso es fe,
pues a los cielos les juro
de no ser de otro mujer,
como mi honor llegue a ver
de toda excepción seguro.
Sólo esto lograr procuro.

250

(Se esconden don Álvaro y doña Clara. Vase Beatriz. Sale el Narrador.)

Narrador

*Soberbia lección le ha dado
al Tuzaní doña Clara
cuando, al ver su honor herido,
deseosa de venganza,
confiesa su amor por él
y su propuesta rechaza.*

255

(Pausa)

*Malec y Mendoza quedan
presos: aquél en su casa
- mientras se arregla el suceso -
y el cristiano en el Alhambra.
Quiere don Fernando Válor,
Veinticuatro de Granada,
hacer bien las amistades
entre partes afectadas.*

260

265

(Se retira a un lado del escenario.)

(Salen don Fernando de Válor y don Juan Malec.)

Válor

Don Juan de Mendoza es
tan bizarro caballero
como ilustre. Está soltero.
Y Don Juan de Malec, pues,
en quien sangre ilustre dura
de los reyes de Granada,
tiene una hija celebrada
por su ingenio y hermosura.
A nadie toca tomar
si satisfacción desea
la causa, sino a quien sea
su yerno. Pues con casar
a don Juan con doña Clara,

270

275

estará cierto...

Álvaro (Aparte)

¡Ay de mí!

Válor

...que no pudiendo por sí	280
vengarse la ofensa clara,	
pues habiendo un tiempo sido	
interesado en su honor,	
como tercero ofensor	
y como hijo ofendido,	285
en no teniendo de quien	
estar ofendido pueda,	
por la misma razón queda	
seguro don Juan también,	
no habiendo de darse muerte	290
a sí mismo, en tanto abismo,	
vendrá a tener en sí mismo	
su mismo agravio; de suerte	
que no pudiendo agravarse	
un hombre a sí, haciendo sabio	295
dueño a don Juan del agravio,	
no tiene de quién vengarse,	
y queda limpio el honor	
de los dos, pues en efeto	
no caben en un sujeto	300
ofendido y ofensor.	

Álvaro

Yo responderé.

Clara

Detente,
no me destruyas, por Dios.

Narrador

Eso está bien a los dos.

Malec

Hay mayor inconveniente:	305
pues toda nuestra esperanza	
que Clara deshaga entiendo...	

Clara (Aparte)

El Cielo me va trayendo	
a las manos la venganza.	310

Malec

Que mi hija, no sabré

si hombre que aborreció ya
con tanta ocasión, querrá
por marido.

(Sale Doña Clara)

Clara

Sí querré;
que importa menos, señor,
si aquí tu opinión estriba 315
que yo sin contento viva,
que vivir tú sin honor.

Porque si fuera tu hijo
la ira me estaba llamando,
bien muriendo, o bien matando, 320
y, siendo tu hija, colijo
que estoy tu honor defendiendo,
que estoy tu fama buscando.

(*Aparte*)

(Y pues no puedo matando,
quiero vengarte muriendo.) 325

Valor

Escríbase en un papel
esto que aquí se trató
para que le lleve yo.

Malec

Ambos iremos con él.

(*Aparte*)

Quiero usar de aqueste medio, 330
mientras empieza el motín.

Valor

Todo esto tendrá buen fin,
pues estoy yo de por medio.

(*Vanse los tres.*)

Clara

Ahora que a un aposento
se han retirado a escribir, 335
podrás, Álvaro, salir.

(*Sale Don Álvaro.*)

Álvaro

Sí haré, sí haré, y con intento
de no volver a ver más
alma tan mudable en pecho
tan noble, y el no haber hecho 340
(cuando la muerte me das)

un notable extremo aquí,
no fue respeto, no fue
temor, gusto sí, porque
mujer tan baja...

Clara

¡Ay de mí!

345

Álvaro

... que a un tiempo, con vil intento,
fe injusta, estilo liviano,
ofrece a un hombre la mano
y a otro tiene en su aposento,
no me está bien que se diga
que nunca la quise bien.

350

Clara

La voz, Álvaro, detén,
a que un engaño te obliga;
que yo te satisfaceré
con el tiempo.

Álvaro

Estas no son
cosas de satisfacción.

355

Clara

Podrán serlo.

Álvaro

¿No escuché
yo que la mano darías
hoy al de Mendoza?

Clara

Sí.
Pero no sabes de mí
el fin de las ansias mías.

360

Álvaro

¿Qué fin? Dar me muerte. Advierte
si hay disculpa que te cuadre,
pues él agravió a tu padre
y a mí me ha dado la muerte.

365

Clara

El tiempo, Álvaro, podrá
desengañarte algún día,
que es constante la fe mía

y que esta mudanza está
tan de tu parte...

Álvaro

¿Quién vio
tan sutil engaño? Di,
¿no le das la mano?

370

Clara

Sí.

Álvaro

¿No has de ser su mujer?

Clara

No.

Álvaro

Pues, ¿qué medio puede haber...

Clara

No me preguntes en vano.

375

Álvaro

...Clara,, en tú darle la mano,
y en no ser tú su mujer?

Clara

Darle la mano, quizá
será traerle a mis brazos,
con que le he de hacer pedazos.
¿Estás satisfecho ya?

380

Álvaro

No, que si él muere en tus lazos
dejará, ¡ay Dios!, al morir,
muy desvalido el vivir,
porque son, Clara, tus brazos,
para verdugos, muy bellos.
Pero antes que (aunque sea
ése tu intento) él se vea
ni aun para morir en ellos,
curaré de mis desvelos
yo con su muerte el rigor.

385

390

Clara

¿Eso es honor?

Álvaro

Es amor.

Clara

¿Esa es fineza?

Álvaro

Son celos.

Clara

Mira, mi padre escribió.
¡Quién detenerte pudiera!

395

Álvaro

¡Qué poco menester fuera
para detenerme yo!

(El narrador camina hacia el centro del escenario.)

Narrador

Don Álvaro no comprende
la actitud de doña Clara,
y ella dice: “con el tiempo
sabrás el fin de mis ansias.”

400

La fe de Clara es constante;
justifica su mudanza
anunciándole a su dueño
con unas breves palabras
que el dar la mano a Mendoza
en matrimonio, ya traiga
a sus brazos la ocasión
de dar curso a su venganza.

405

Don Álvaro no desea
lance tal a doña Clara,
y ofrece ocuparse él mismo:
como prueba de amor basta.

410

(Vanse Don Álvaro y Doña Clara. Pausa)

*Sala en la Alhambra. Salen Don Álvaro,
Don Juan de Mendoza e Isabel.*

Un nuevo tramo se inicia.
Una sala en el Alhambra:
don Juan Mendoza y Garcés
- soldado cristiano - hablan.
Éste ofrece su servicio;
Mendoza pide una espada.
Don Álvaro ya se acerca:
veamos qué le declara.

415

420

(Se retira a un lado del escenario.)

Álvaro

En una conversación
supe ahora cómo vienen
a buscaros...

Mendoza

Es verdad.

Álvaro

... a esta prisión...

Mendoza

Y no os mienten.

425

Álvaro

...quien con el alma y la vida
en aquesta acción me ofende.

Isabel

(Aparte, al paño)

¿Qué más se ha de declarar?

Mendoza

¡Cielos! ¡Ya no hay quien espere!

Álvaro

Y así he querido llegar,
antes que los otros lleguen,
en defensa de mi honor.

430

Mendoza

Eso mi ingenio no entiende.

Álvaro

Pues yo me declararé.

Isabel

(Al paño)

Otra vez mi pecho aliente;
que no soy yo la que busca.

435

Álvaro

El Corregidor pretende
con don Fernando de Válor,
de don Juan Malec pariente,
hacer estas amistades,
y a mí sólo me compete

440

estorbarlas. La razón
 no os la daré; la que fuere.
 Yo vengo a saber de vos,
 por capricho solamente, 445
 si es valiente con un joven
 quien con un viejo es valiente,
 y a ese efecto vengo solo
 a darme con vos la muerte.

Mendoza

Gran merced me hubierais hecho 450
 en decirme brevemente
 lo que pretendéis, porque
 pensé, confuso mil veces,
 que era otra la ocasión,
 de más cuidado, porque ése 455
 no es cuidado para mí.
 Y puesto que no se debe
 rehusar reñir con cualquiera
 que reñir conmigo quiere;
 antes que esas amistades 460
 que decís que tratan, lleguen,
 sacad la espada.

Álvaro

A eso vengo.

Mendoza

Pues campo bien sólo es éste. (Riñen)

Isabel

(Aparte, al paño)

De una confusión en otra
 más desdichas me suceden. 465
 ¿Quién a su amante y su hermano
 vio reñir, sin que pudiese
 estorbarlo?

*(Tropezando en una silla cae Don Álvaro.
 Sale Doña Isabel, tapada, y detiene a Don Juan.)*

Ya el afecto
 me arrebató de esta suerte.

(Hace ademán de retirarse. Lllaman dentro a la puerta.)

Álvaro

No abráis.

Mendoza

No abráis.

(Abre Isabel, y queriendo irse,
detiéndela Don Fernando de Válor, que sale.)

Isabel

Caballeros, 470
los dos que miráis presentes
se quieren matar.

Válor

Teneos,
porque hallándoos de esta suerte
riñendo a ellos, y aquí a vos,
se dice bien claramente 475
que sois la causa.

Isabel

(*Aparte*)

¡Ay de mí,
que me he entregado a perderme
por donde pensé librarme.

Álvaro

Porque ningún tiempo llegue
a peligrar una dama 480
a quien mi vida le debe
el ser, diré la verdad,
y la causa que me mueve
a este duelo. No es amor,
sino que como pariente 485
de don Juan Malec, así
pretendí satisfacerle.

(*Vase Isabel.*)

Válor

Señor Don Juan de Mendoza,
a vuestros deudos parece
y a los nuestros, que este caso 490
dentro de puertas se quede.
Y dando la mano vos,
a Doña Clara, la Fénix
de Granada,...

Mendoza

Don Fernando,
hay muchos inconvenientes. 495
Si es el Fénix doña Clara,
quedarse en Arabia puede,

que en montañas de Castilla
 no necesitamos Fénix,
 y los hombres como yo 500
 no es bien que deudos concierten
 mezclar Mendozas con sangre
 de Malec, pues no convienen
 ni hacen buena consonancia
 los Mendozas y Maleques. 505

Álvaro
 Cuanto el señor don Fernando
 en esta parte dijere
 defenderé yo en campaña.

Narrador
 - ya *Don Álvaro* resuelve. -

(*Vase Don Juan de Mendoza*)

Válor
 ¡Esto consiente mi honor! 510

Álvaro
 ¡Esto mi valor consiente!

Válor
 ¡Porque me volví cristiano
 este baldón me sucede!

Álvaro
 ¡Porque su ley recibí
 ya no hay quien de mí se acuerde! 515

Válor
 ¡Vive Dios que es cobardía
 que mi venganza no intente!

Álvaro
 ¡Vive Dios que es cobardía
 que yo de vengarme deje!

Válor
 Yo haré que veáis muy presto... 520

Álvaro
 Llorar a España mil veces...

Válor
 El valor...

Álvaro

El ardimiento
de este brazo altivo y fuerte...

Válor

...de los Valores altivos...

Álvaro

...de los Tuzanís valientes...

525

Válor

¿Habéisme escuchado?

Álvaro

Sí.

Válor

Pues de hablar la lengua cese
y empiecen a hablar las manos.

Álvaro

Pues, ¿quién dice que no empiecen?

Narrador

*Después de esta breve pausa
podrán conocer ustedes
el nudo de esta tragedia
y lo que en ella se ofrece:
una guerra de exterminio,
unas bodas sin banquete
y un conflicto que se agrava.
En la Alpujarra sucede.*

530

535

SEGUNDA JORNADA

Sierra de la Alpujarra. Cercanías de Galera. Al son de cajas y trompetas salen Soldados, Don Juan de Mendoza y el Señor Don Juan de Austria.

Narrador

Nuevo escenario tenemos:

la sierra de la Alpujarra,

donde cristianos y moros

540

libran sangrienta batalla.

Entran don Juan de Mendoza

y el Señor don Juan de Austria.

Don Juan

Hoy es, hoy es el día

fatal de tu pasada alevosía,

545

porque vienen conmigo

juntos hoy mi venganza y tu castigo,

porque no son blasones

a mi honor merecidos

postrar una canalla de ladrones

550

ni sujetar un bando de bandidos:

y así encargué a los tiempos mi memoria

que la llame castigo y no victoria.

Mendoza

Tú, que fuiste en Lepanto

Caudillo de la Fe, del Turco espanto,

555

bien sientes, bien desdeñas, bien previenes

cuando, llamado de esta empresa, vienes;

no porque son vasallos rebelados

dejan, señor, de estar fortificados;

no porque son bandidos

560

dejan de ser valientes y atrevidos;

todos los son, y a todo soy testigo,

y añadido: ser doméstico enemigo

es de mayor cuidado.

Don Juan

¿A tal extremo, dime, hemos llegado?

565

Mendoza

Escuchad atentamente:

el Alpujarra es aquésta,

que es la rústica muralla

y es la bárbara defensa

de los Moriscos, que hoy,

570

mal amparados en ella,

africanos montañeses

restaurar a España intentan.

Narrador

<i>Los moriscos que allí viven, aprendices de su azada, frutas comen; también carne, pues apacientan sus vacas. Así lo cuenta Mendoza al señor don Juan de Austria.</i>	575
<i>Y se confiesa culpable, de la rebelión la causa. La humillación de Malec tal reacción provocara que los moriscos conciertan retirarse a la Alpujarra, llevar bastimento, hacienda, y, por supuesto, las armas. Al remedio ya acudía la Justicia a la Alpujarra, cuando en defensa se puso.</i>	580
<i>Sin que aquél poder mediara, lo que empezó en resistencia se mudó en civil batalla.</i>	585
	590

(Pausa)

<i>También le refiere cómo - gente resuelta y osada - decidieron gobernarse, eligiendo por monarca a don Fernando de Válor. Don Juan Malec concertara la boda de don Fernando con doña Isabel, hermana de don Álvaro, a quien llaman Tuzaní de la Alpujarra. Ya coronado el de Válor, al punto aquesto ordenaba: que ningún morisco lleve nombre cristiano, ni haga sus prácticas religiosas en ceremonias cristianas. Porque sirviese de ejemplo enseguida se firmaba el nombre de Abén Humeya, apellido que heredara de los reyes cordobeses, y que a don Fernando alcanza.</i>	595
<i>Que los moriscos no hablasen de no ser en lengua árábica, que vistiesen traje moro y la secta mahometana</i>	600
	605
	610
	615

guardasen, y después de esto,
reparte Galera y Gabia
entre Malec y don Álvaro.
Él en Berja se quedaba.

(Pausa) *(Dentro tocan cajas)*

Don Lope de Figueroa
presto viene a la Alpujarra
para llevar el servicio
de la guerra de Granada.

(Pausa)

*El soldado Garcés llega
con Alcuzcuz a la espalda.*

(Sale Garcés, con Alcuizcuiz auestas)

Don Juan
¿Qué es esto?

Garcés

de posta estaba 630

a la falda de una sierra,
sentí ruido entre unas ramas,
me paré hasta ver quién era,
y vi este galgo, que estaba
acechando detrás de ellas, 635
que sin duda era su espía.
Maniatéle con la cuerda
del mosquete, y porque ladre
qué hay allá, le traigo a cuestras.

Don Juan (A Alcuzcuz)
Venid acá.

Alcuzcuz,
¿A me decilde? 640

Don Juan
Sí.

Alcuzcuz
Ser gran favor tan cerca.
Bien estalde aquí.

Don Juan

¿Quién sois?

Alcuzcuz (Aparte)

(Aquí importar el cautela.)

(En alto)

Alcuzcuz, un morisquillo
a quien lievaron por fuerza 645
al Alpujarro, que me,
ser cristiano en me conciencia,
saber la Trina crestiana,
el Credo, la Salve Reina,
el pan nostro, y el Catorce 650
mandamientos de la Inglesia.
Por decer que ser crestiano,
darme otros el muerte intentan,
yo creer, e hoyendo, dalde
en manos de quien me prienda. 655
Si me dar el vida, yo
decilde cuanto allá piensan,
y lievaros donde entréis
sen nenguna resistienza.

Don Juan (Aparte a Mendoza)

Como presumo que miente, 660
ya bien puede ser que sea
verdad.

Mendoza

¿Quién duda que hay muchos
que ser cristianos profesan?
Yo sé una dama que está
retirada allá por fuerza. 665

Don Juan

Pues ni todo lo creamos,
ni dudemos. Garcés, tenga
ese morisco por preso.

Garcés

Ya yo tendré con él cuenta.

Don Juan

Que en lo que luego dijere 670
veremos si acierta o yerra.

(Vanse Don Juan de Austria, Don Juan de Mendoza y Soldados)

Garcés

La entrada a estos montes quiero
que sólo a mí se me deba.

Llévame allá, porque quiero
mirarla y reconocerla.

675

Alcuzcuz (Aparte)

(Engañifa a este crestiano.
He de hacerle darle vuelta
al Alpujarra.)

(En alto)

Venilde
conmego.

Garcés

Detente, espera,
que en ese cuerpo de guardia
dejé mi comida puesta
cuando salí a hacer la posta,
y quiero volver.

680

Alcuzcuz

Mahoma,
pues tú sel de mi profeta,
lievarme, ca Meca iré,
aunque ande de ceca en meca.

685

(Vanse)

*(Jardín en Berja. Salen todos los que pudieren
de Moriscos, los Músicos y Moriscas detrás. Don
Fernando de Valor y Doña Isabel Tuzaní, vestidos
como Reyes.)*

Narrador

*Aqueste tramo presenta
las bodas de doña Clara
con don Álvaro: un jardín
en Berja, próximo a Gabia.*

690

Válor

A la falda lisonjera
de este risco coronado,
donde sin duda ha llamado
a Cortes la primavera,
puedes, bella esposa mía,
sentarte. Cantad, a ver
si la música, vencer
sabe la melancolía.

695

Isabel

No es desprecio de la dicha
de este amor, de esta grandeza, 700
mi repetida tristeza,
sino la pena o desdicha
de la suerte, porque es tal
de la Fortuna el desdén,
que, apenas nos hace un bien, 705
cuando le desquita un mal.

Válor

Si la causa de mirarte
triste, tu dicha ha de ser,
pésame de no poder,
mi Lidora, consolarte. 710
Cantad, cantad; su belleza
celebrad, pues bien halladas,
siempre traen paces juradas
la música y la tristeza.

(Los músicos cantan o recitan sobre la música)

No es menester que digáis 715
de quién sois, mis alegrías,
que bien se ve que sois más
en lo poco que duráis.

(Sale Malec; había hincado de rodillas a Don
Fernando Válor, y a una puerta se queda Don
Álvaro, de moro; y Doña Clara, de morisca, a otra.)

Clara

(Aparte)
No es menester que digáis
de quién sois, mis alegrías. 720

Álvaro

(Aparte)
Que bien se ve que sois más
en lo poco que duráis.

(Siempre se tañen los instrumentos, aunque se represente.)

Clara

¡Cuánto siento haber oído
ahora aquesta canción!

Álvaro

¡Qué notable confusión 725
la voz en mí ha introducido!

Malec

Señor, pues entre el estruendo
de Marte, el Amor se ve
tan hallado, bien podré
decirte cómo pretendo
dar a Maleca marido.

730

Válor

¿Quién fue tan feliz, me di?

Malec

Tu cuñado Tuzaní.

Válor

Muy cuerda elección ha sido.
¿Adónde están?

(Llegan don Álvaro y Doña Clara.)

Clara

A tus pies
alegre llego.

735

Álvaro

Y yo ufano,
para que nos des tu mano.

Válor

Mis brazos tomad, y pues
en nuestro docto Alcorán,
Ley que ya todos guardamos,
más ceremonias no usamos
que las prendas que se dan:
déle a Maleca divina
las arras el Tuzaní.

740

Álvaro

Todo es poco para ti,
a cuya luz peregrina
se rinde el mayor farol;
y así temo, porque arguyo
que es darle al Sol lo que es suyo
darle diamantes al Sol.

745

750

Clara

Las arras, Tuzaní, aceto,
y a tu amor agradecida,
traerlas toda mi vida
en tu nombre te prometo.

Los dos

Yo soy feliz...

(Al darse las manos, tocan cajas dentro.)

Todos

Mas, ¿qué es esto?

755

Malec

Cajas españolas son
las que atruenan estos riscos,
que no tambores moriscos.

Álvaro

¿Quién vio mayor confusión?

Válor

Cese la boda, hasta ver
qué novedad causa ha sido...

760

Álvaro

¿Ya, señor, no lo has sabido?
¿Qué más novedad que ser
dichoso yo? Pues el Sol
mira apenas mi ventura
cuando eclipsan su luz pura
las armas del Español.

765

*(Vuelven a tocar y sale Alcuzcuz
con unas alforjas al hombro.)*

Alcuzcuz

¡Gracias a Mahoma y Alá
que a tus pies haber llegado!

Álvaro

¡Alcuzcuz! ¿Dónde has estado?

770

Alcuzcuz

Ya todos estar acá.

Álvaro

¿Qué te ha sucedido?

Alcuzcuz

Yo,
hoy de posta estar, e aposta
liego aquí, aunque por la posta,
quien por detrás me cogió
lievóme con otros dos
a un Don Juan, que ahora es venido;
el crestianilio fingido
decirle que creer en Dios.

775

Narrador

Alcuzcuz, a su manera, 780
el engaño les relata:

de un soldado fue cautivo;
 fingiendo ser de cristiana
 fe, asegura conocer
 por do entrar en la Alpujarra. 785

Al verse solo con él,
nuestro morisco se escapa.
Corriendo va por el monte,
y el cristiano se quedaba
sin comida y sin cautivo. 790

Pero quedan en campaña
don Lope de Figueroa
y también don Juan de Austria.
Contra Fernando de Válor
vienen presto a la Alpujarra. 795

Malec

Grande gente ha conducido
 Granada a aquesta facción.

Válor

Pocos, muchos mundos son,
 si a vencerme a mí han venido.
 Id a Gabia, que la gloria 800
 que hoy es de amor interés
 celebraremos después
 que quedemos con victoria.

(*Vanse Don Fernando Válor, Doña Isabel,*
Malec, Moriscos y Músicos.)

Clara

(*Para sí*)

No es menester que digáis
de quién sois, mis alegrías... 805

Álvaro (Idem)

Que bien se ve que sois más
en lo poco que duráis.

Clara

El hablar es libre acción,
 pues puede un hombre callar;
 el oír no, porque ha de estar 810
 eso en ajena razón;
 y es tanta mi suspensión,
 que ocupada del sentir
 no oiré lo que has de decir.

- ¿Qué mucho en tanto pesar
que tú no estés para hablar
si yo no estoy para oír? 815
- Álvaro*
El rey a Gabia me envía,
tú a Galera vas, y Amor,
luchando con el honor 820
se rinde a su tiranía;
quédate ahí, esposa mía,
y piadoso el cielo quiera
que el cerco que nos espera,
que el poder que nos agravia, 825
me vaya a buscar a Gabia
porque te deje en Galera.
- Clara*
¿De suerte que no podré
verte hasta ver acabada
esta guerra de Granada? 830
- Álvaro*
Sí podrás, que yo vendré
todas las noches, porque
dos leguas que hay en rigor
de allí a Gabia, será error
no volarlas mi deseo. 835
- Clara*
Mayores distancias creo
que sabe medir amor.
Yo en el postigo estaré
esperándote del muro.
- Álvaro*
Y yo, de ese amor seguro, 840
cada noche al muro iré.
- (Tocan cajas. Vanse los dos. Entran Beatriz y Alcuzcuz.)*
- Beatriz*
Alcuzcuz, llégate aquí,
pues solos hemos quedado.
- Alcuzcuz*
Zarilía, ese recado,
¿ser al alforja o a mí? 845
- Beatriz*
¿Que siempre has de estar de gorja,
aunque todo sea tristeza?

¡Escúchame!

Alcuzcuz

Esa fineza,
¿ser a mí o ser al alforja?

Beatriz

A ti es; pero ya que así
ella mi amor atropella,
tengo de ver qué hay en ella.

850

Alcuzcuz

Luego ser a ella y no a mí.

(Saca un pernil.)

Beatriz

Esto es tocino, y condeno
traerlo tú de este modo.

855

(Saca una bota.)

Este es vino. ¡Ay de mí! Todo
cuanto traes aquí es veneno.
Yo no lo quiero tocar
ni ver, Alcuzcuz: advierte
que puede darte la muerte
si lo llegas a probar.

860

Alcuzcuz

¿Todos de voneno lienos
estar? Sí, ya lo creer,
pues Zara decir, que ser
siempre, e saber de vonenos.
Y aun otra razón más clara
es de que el voneno vio
Zara, que no lo probó,
con ser tan golosa Zara.
El crestianilio sen duda
matar a Alcuzcuz quería.
¿Hay tan gran bellaquería?
Mahoma librarme pudo,
porque a Meca le ofrecer
ir a ver el zancarrón.
Mas cerca escuchar el son

865

870

875

(Tocan más cajas.)

en trompas el monte lieno.
Seguir quiero al Tozaní.

¿Haber alguien por aquí

(Al paño)

que querer este voneno?

880

(Vase.)

(Cercanías de Galera. Marchando sele el ejército
del señor Don Juan de Austria. Don Lope
de Figueroa, Don Juan de Mendoza y Soldados.)

Narrador

(Sale)

Cercanías de Galera:

El señor Don Juan de Austria,

Don Lope y Mendoza salen.

El ejército acompaña.

(Pausa)

*Mendoza muestra a los suyos
las tres villas de Granada.*

885

Mendoza

Aquella villa que a mano
derecha, sobre el cimient
de una dura roca, ha tantos
siglos que se está cayendo,
es Gabia, la alta; y aquella
que tiene a su lado izquierdo,
de quien las torres y riscos
están siempre compitiendo,
es Berja, y Galera es ésta.

890

895

Don Juan

De esas tres fuerzas, la una
se ha de sitiar.

Don Lope

Pues miremos
cuál tiene disposición
más al propósito nuestro,
y manos a la labor,
que pies no están para eso.

900

Don Juan

Aquel morisco rendido
me traed, y de él sabremos
si trata verdad o no

en lo que fuere diciendo. 905
 ¿Dónde está Garcés, a quien
 se le di por prisionero?

Mendoza

No le he visto desde entonces.

(*Dentro*)

Garcés

¡Ay de mí!

Don Juan

Mirad qué es eso.

(*Sale Garcés herido, rodando.*)

Garcés

Yo soy, que a tus plantas yo 910
 llegara menos que muerto.

Narrador

*El soldado Garcés cuenta
 el engaño que causara
 Alcuycuz, aquel morisco
 que Mendoza le entregara.* 915

*Como Alcuycuz prometiese
 entregarle la Alpujarra,
 Garcés, la entrada cediendo,
 dijo que se la enseñara.*

*A poco de entrar en ésta 920
 se vieron entre montañas,
 cuando Alcuycuz va corriendo
 y dando voces que alcanzan
 a una tropa de moriscos:
 sobre Garcés se abalanzan.* 925

*Inútil fue la defensa.
 Envuelto en sangre, se ampara
 del ataque, cuando observa,
 debajo de las murallas*

*de Galera, un agujero 930
 que permite ver minada
 de los ardides del tiempo
 a la villa antes citada.*

*Sugiere a Don Juan Mendoza:
 “podrás con fuego volarla.”* 935

Don Juan

Retirad este soldado.

(Unos soldados llevan a Garcés. Don Juan se dirige a Don Lope.)

Ya tomo por buen agüero, Don Lope de Figueroa, saber de Galera esto; que desde que oí que había en el Alpujarra pueblo que Galera se llamaba, la quise poner el cerco, por ver, si como en el mar, dicha en las galeras tengo en la tierra.	940 945
--	--

Don Lope

Pues, ¿qué aguardas?
A Galera marche el Tercio.

(Muros de Galera. Salen Don Álvaro y Alcuzcuz.)

Álvaro

Vida y honor, Alcuzcuz, hoy a tu cuidado dejo, pues ya ves que si se sabe que falto de Gabia, y vengo a Galera, honor y vida en sólo un instante pierdo. Con esa yegua te queda, mientras yo en el jardín entro; que luego salgo, y es fuerza que hemos de volvernós luego a entrar en Gabia, antes que en Gabia nos echen menos.	950 955
--	--

Alcuzcuz

Siempre a te servir me obligo, y aunque con tal prisa vengo que aun no me diste lugar de dejalde en mi aposento este alforja, sin menear aquí haliar en este puesto.	960 965
---	--------------------------------

Álvaro

Si de aquí faltas, la vida
te he de quitar, vive el cielo.

(Vase.)

Alcuzcuz

¡Vive Alá que me dormía!
Pesado estar, sonior suenio.

No haber oficio tan malo 970
 como el de ser alcagüetos,
 porque todos los oficios
 trabajar para sí mismos,
 alcagüeto para el otros.
 Jo, yegua. A mi cuento vuelvo. 975

(Pensativo)

En fin, alcagüeto solo
 no es para sí de provecho,
 pues ni calzar lo que cose,
 ni probar lo que está haciendo.

***(La yegua tira de él desde dentro
 y la cuerda cae al suelo en escena. Reacciona.)***

Joo... Que se tomó, ay de me, 980
 el yegua e se me ir correindo.
 ¿En qué volverse mi amo?
 Que él me ha de matar ser cierto,
 pues ser forzoso que a Gabia
 no poder llegar a tiempo. 985
 He aquí que sale, e decir:
 “Dar el yegua”.-No le tengo.
 ¿Qué le haser? Fuéseme el yegua.
 ¿Por dónde? –Por esos cerros.
 –Mataréte.” ¡Zas!, e dame 990
 con el daga por el pecho.
 Pues si habemos de morer,
 Alcuzcuz, con el acero,
 y hay mortes en que escoger,
 murámonos de voneno, 995
 que es morte más dulce. Vaya,
 pues que ya el vida aborrezco.

(Saca una bota de la alforja y bebe.)

Más voneno es menester
 que muy poco a poco muero.

(Vuelve a beber.)

Ya parece que se enoja, 1000
 pues que ya va haciendo efecto;
 que los ojos se me turbian
 e se me traba el cerebro,
 el lengua ponerse gorda
 e saber el boca a herro. 1005
 Ya que muero, no dejar.

Para otro matar voneno
será piedad. ¿Dónde estar
me bota, que no la entiento?

(Dentro cajas.)

Soldado

(Dentro.)

Centinelas de Galera,
¡al arma!

1010

Alcuzcuz

¿Qué ser aquesto?
Mas, si relámpagos hay,
¿quién duda que ha de haber truenos?

(Salen Don Álvaro y Doña Clara.)

Clara

Los centinelas, señor,
hacen en las torres fuego.
Vete, señor, que ya ves
todo el castillo revuelto.

1015

Álvaro

¿Y será gloriosa acción
que digan de mí que dejo
sitiada a mi dama...

Clara

¡Ay, triste!

1020

Álvaro

... y que las espaldas vuelvo?

Clara

Sí, que en defender a Gabia
está tu honor de por medio.

Álvaro

¿Quién vio mayor confusión
que yo en un punto padezco?
Mi honor y mi amor están
dándome voces a un tiempo.

1025

Clara

Responde a las de tu honor.

Álvaro

Antes responder pretendo
a las dos.

Clara
 ¿De qué manera? 1030

Álvaro
 En llevarte me resuelvo
 conmigo; que si en dejarte
 y en no dejarte me pierdo,
 corra mi honor y mi amor
 una fortuna y un riesgo. 1035
 Vente conmigo, una yegua,
 veloz injuria del viento
 nos llevará.

Clara
 Con mi esposo
 voy, nada aventuro en esto.
 Tuya soy.

Álvaro
 ¡Hola! ¿Alcuzcuz? 1040

Alcuzcuz
 ¿Quién llama?

Álvaro
 Yo soy. Trae presto
 la yegua.

Alcuzcuz
 ¿El yegua?

Álvaro
 ¿Qué aguardas?

Alcuzcuz
 Aguardo el yegua, que luego
 me decir que volvería.

Álvaro
 Pues, ¿dónde está?

Alcuzcuz
 Fuese huyendo, 1045
 mas yegua es de su palabra,
 e volver luego al momento.

Álvaro
 ¡Que tengo de darte muerte!

*Don Álvaro y Doña Clara, alborotados.
 Clara va a detenerlo y se hiere la mano.)*

Clara

Detente. ¡Ay de mí!

Álvaro

¿Qué es esto?

Clara

Por detenerte, la mano
me corté con el acero.

1050

Álvaro

¿Es mucha la sangre?

Clara

No.

Álvaro

Aprieta en ella este lienzo.

Clara

Y pues ves que no es posible
seguirte ya, vete presto,
que no siéndolo en un día
ganar la villa, yo ofrezco
irme mañana contigo.

1055

Álvaro

Con esta esperanza acepto
el partido.

Clara

Alá te guarde.

1060

(para sí.)

(Si fuese bueno el remedio...)
Vete, pues.

Álvaro

¡Qué triste voy!

Clara

Y yo, ¡qué afligida quedo!

Álvaro

Por saber qué opuesta estrella...

Clara

Por saber qué hado severo...

1065

Álvaro

Es éste que entre mi amor...

Clara

Es el que entre mis deseos...

Álvaro

Siempre se pone...

Clara

... está siempre...

Álvaro

... a mis desdichas atento...

Clara

... puesto que un arma cristiana
nos estorba por momentos.

1070

Alcuzcuz

¿Esto es dormer o morer?
Mas todo diz que es el mismo,
y ser verdad, pues no sé
si me muero o si me duermo.

1075

Narrador

*Don Álvaro no desea
dejar sitiada a su dama.
Su honor está de por medio:
debe defender a Gabia.
Amor y Honor se debaten
dando voces en su alma,
y, en firme resolución,
escuchamos a la dama:
“Responde a las de tu honor.”*

1080

*Aquestas son sus palabras.
“Vente conmigo”, repone
Don Álvaro. Por desgracia,
la yegua que al morisquillo
Alcuzcuz él confiara,
escapárase, y no puede
ya salvar a Doña Clara.*

1085

*El destino está jugando
su papel en este drama.
La consecuencia veremos
en la Tercera Jornada.
Y ahora, con su permiso,
unos minutos de pausa.*

1090

1095

TERCERA JORNADA

Sale Don Álvaro, como de noche, armado, y tropieza con Alcuzcuz.

Álvaro

Todo cuanto hoy he visto, todo cuanto
he hallado, es asombro, horror y espanto.
Si bien este accidente 1100
con justa causa mi valor le siente,
pues cuando al muro ya acercarme empiezo,
en un cadáver mísero tropiezo.

(Despierta Alcuzcuz.)

¡Con qué de sombras lucho!

Alcuzcuz

¿Quién es que me pisar? 1105

Álvaro

¿Qué veo, qué escucho?
¿Quién va, quién es?

Alcuzcuz

Alcuzcuz, que aquí esperar le mandaste
con el yegua, y aquí estar,
sin que me haber visto nadie. 1110
Si haber de volver a Gabio
hoy, ¿cómo salir tan tarde?
Mas, siempre haber al partirse
gran perecilia entre amantes.

Álvaro

Alcuzcuz, ¿qué haces aquí? 1115

Alcuzcuz

¿Cómo preguntar qué haces
a Alcuzcuz, si te esperar
desde que por porta entraste
del muro a ver a Maleca?

Álvaro

¿Quién vio cosa semejante? 1120
¡Vete de aquí...! Que no es bien
que ya otra vez me embaraces
la dicha, pues por ti anoche
perdí la ocasión más grande,
y no quiero que por ti 1125
aquesta también me falte.

(Dentro, ruido.)

Álvaro

Siento gente. Entre estas ramas
esperemos a que pasen.

*(Salen con armas todos los soldados que puedan
y Garcés.)*

Garcés

En volándose la mina
ninguno un minuto aguarde,
sino ir a ocupar el puesto
hasta llegar lo restante
de la gente que emboscada
en esa espesura yace.

1130

(Vanse. Salen Don Álvaro y Alcuizcuz.)

Álvaro

¿Se fueron?

Alcuizcuz

Ya. ¿No lo ves?

1135

Álvaro

Ya es bien al muro acercarme.

(Disparan dentro.)

Mas, ¿qué es esto?

Alcuizcuz

No haber boca
que más claramente hable
que la boca de un cañón,
aunque se ignora el lenguaje.

1140

*(Todo el ruido que se pueda dentro.
Dice Don Lope dentro:)*

Don Lope

Ya voló la mina; todos
a la batería que hace.

(Toquen cajas.)

Álvaro

Estrago de España es éste.
Ni soy noble, pues, ni amante
si a socorrer a mi dama

1145

al fuego no me arrojare,
que como yo entre mis brazos
a Maleca hermosa saque,
Galera y el mundo todo
más que se queme y se abrase.

1150

(*Vanse.*)

(*Ruinas de Galera.*)

(*Sale el Narrador.*)

Narrador

Con el ataque cristiano
quedó Galera arrasada.
No acaba ahí la contienda:
ninguna vida se guardan
los soldados que, a la postre,
aprovéchanse -¡oh, infamia!-
del saqueo. Pero oigamos
en la voz de Doña Clara
el más sacrílego ultraje
en situación tan infausta:

1155

1160

(*Dentro.*)

Clara

Que me da un cristiano muerte.

Narrador

Indefensa en su demanda,
será víctima inocente
de la cruel intolerancia
que, en contra de los moriscos,
tuvo la gente cristiana.

1165

(*Sale Don Álvaro*)

Álvaro

¡Ay, esposa! Presto yo
moriré, si llego tarde.
¿Dónde Maleca estará,
que ya no se mira nadie?

1170

(*Dentro.*)

Clara

¡Ay de mí!

Álvaro

Esa voz que el viento
lastimosamente esparce,
es Maleca. ¡Oh, santos cielos!
¡O dadla vida, o matadme!

*(Entra y saca a Maleca en los brazos, suelto el
cabello, ensangrentado el rostro y medio vestida.)*

Clara

Soldado español, en quien	1175
ni piedad ni rigor cabe;	
piedad, pues que ya me heriste,	
rigor, pues no me acabaste,	
vuelve a mi pecho el acero;	
mira que es rigor notable	1180
que tus acciones no sean	
ni rigores ni piedades.	

Álvaro

El que en tus brazos te tiene,	
no solicita matarte,	
que antes quisiera su vida	1185
dividir en dos mitades.	

Clara

Bien dicen esas razones	
que eres africano alarbe,	
y si por mujer y triste	
dos veces puedo obligarte,	1190
una fineza te deba.	
En Gabia está por Alcaide	
el Tuzaní, esposo mío;	
pártete luego a buscarle,	
y este estrecho último abrazo	1195
le llevarás de mi parte;	
y le dirás que su esposa,	
bañada en su propia sangre	
a manos de un español,	
de sus joyas y diamantes	1200
más que de honor ambicioso,	
hoy muerta en Galera yace.	

Álvaro

El abrazo que me das,	
no, no es menester llevarle	
a tu esposo, que por ser	1205
fin de sus felicidades,	
él le sale a recibir,	
que no hay desdicha que tarde.	

Clara

Sólo tu voz, ¡ay, bien mío!,
pudo nuevo aliento darme, 1210
pudo hacer feliz mi muerte.
Deja, deja que te abrace.

(Expira. Pausa.)

Álvaro (sollozando)

Cielos, que visteis mis penas,
montes, que visteis mis males,
vientos, que oís mis rigores, 1215
llamas, que veis mis pesares,
¿cómo todos permitís
que la mejor luz se apague,
que la mejor flor se os muera,
que el mejor suspiro os falte? 1230
Mas no, no me respondáis,
no tenéis que aconsejarme,
que si no obra por dolor
un hombre en sucesos tales,
mal obrará por consejo. 1235
Mas, ¿de qué sirve quejarme,
si las quejas, con ser quejas,
aun no son prendas del aire?

(Salen Don Fernando Valor, Doña Isabel Tuzaní, y Moriscos.)

(Enérgico)

Todos sois testigos, todos
del más sacrílego ultraje, 1240
y así habéis de ser también
de la mayor, la más grande
y la más noble venganza
que en las crónicas se guarde.
Hago juramento, hago 1245
firme, amoroso homenaje,
de vengar, si no su muerte,
a lo menos mi coraje.
Porque el fuego que lo ve,
porque el mundo que lo sabe, 1250
porque el viento, que lo escucha,
vean, adviertan, alcancen
que hay en un cristiano pecho,
en un corazón alarbe,
amor después de la muerte, 1255
porque aún ella no se alabe
que dividió su poder
los dos más firmes amantes.

(Vase.)

Válor

Detente, espera.

Isabel

Primero

harás que un rayo se pare.

1260

Válor

Moriscos de la Alpujarra,
hoy para venganzas tales
vuestro rey Abén Humeya
no ciñe este acero en balde.

(*Vanse.*)

(*Campo inmediato a Berja. Salen Don Juan de Austria,
Don Lope, Don Juan de Mendoza y Soldados.*)

(*Sale el Narrador.*)

Narrador

*El señor Don Juan de Austria,
ya que rendida Galera,
quiere ver muerto o vencido
al rey moro Abén Humeya.*

1265

*Don Lope y Juan de Mendoza,
reflexivos, aconsejan
mirando la orden del rey
que piadoso y cruel lo crean,
y, una vez visto el castigo,
que la cara al perdón vean.*

1270

Mendoza

Téplese ya tu rigor,
pues más se suele mostrar
el valor en perdonar,
porque el matar no es valor.

1275

Don Juan

Mi hermano, es verdad, me envíe
a que esto apacigüe yo;
mas rogar sin armas no
sabe la colera mía.

1280

Pero ya que de mí fía
castigo y perdón, me obligo
a que el mundo sea testigo
que uso en cualquiera ocasión
con las armas, del perdón,
con los ruegos, del castigo.

1285

Don Juan...

Mendoza

Señor...

Don Juan

vos iréis	
a Berja, donde está hoy	1290
Válor, y que a Berja voy	
de mi parte le diréis.	
Público el perdón le haréis	
y el castigo, y con igual	
providencia al bien y al mal	1295
le diréis que, si rendido	
se quiere dar a partido,	
dare perdón general	
a todos los rebelados,	
con que vuelvan a vivir	1300
con nosotros, y asistir	
en sus oficios y estados;	
que de los daños pasados	
hoy mi justicia severa	
mas satisfacción no espera;	1305
que se rinda, al fin, porque	
si no, a Berja soplaré	
las cenizas de Galera.	

(*Vase Mendoza.*)

Don Lope

Este collar que he comprado	
a un hombre que lo ha ganado,	1310
te ofrezco por la mejor	
joya para dar, señor.	

Don Juan

Buena es, y no es excusado	
tomarla, por no excusar	
lo que me habéis de pedir.	1315
Enséñeos yo a recibir,	
pues vos me enseñáis a dar.	

Don Lope

El precio es más singular:	
que os sirváis de ella y de mí.	

(*Salen Don Álvaro y Alcuíuz.*)

Alvaro

Aqueste es Don Juan

Alcuzcuz

Sí, a fe.

1320

Alvaro

Con atención le diré
por su fama y opinión.

Don Juan

¡Qué iguales las perlas son!

Álvaro

(Aparte.)

Aquel collar, ¡ay de mí!,
que en su mano, ¡ay alma!, ves
bien lo he conocido; es
el que yo a Maleca di.

1325

(Vanse Don Juan, Don Lope y Soldados.)

Álvaro

Bien sé, bien, que no es posible
hallar mi venganza, no;
mas, ¿qué hiciera pues, si yo
no intentara lo imposible?
Pero, aunque bien infalible
vi la primer seña, en vano
la creo, porque está llano
que no es suyo este rigor.
Mienten sus señas, Amor,
tus indicios han mentido,
que otro ha sido, que otro ha sido
el vil, el fiero, el traidor.

1330

1335

(Salen Soldados.)

(Un soldado enseña un objeto femenino a otro.

Don Álvaro observa con atención.)

Álvaro

(Aparte.)

Otro objeto. ¡Ay, mi Maleca!
Las joyas son de tus bodas
despojos de tus exequias.
¿Cómo he de vengarla, cómo
si van tomando las señas
los extremos, pues alcanza
desde un soldado a una Alteza?

1340

1345

Narrador

*Los soldados españoles
entre ellos mismos enseñan
las prendas que han obtenido
en el saqueo a Galera.* 1350

*Don Álvaro, conteniendo
su ira y dolor, observa
la situación, y recibe
información indirecta:*

Soldado 1º

Yo os pondré con quien la trajo, 1355
que él me contó aquí, por señas,
que entre sus joyas quitado
la había a una morisca bella,
a quien dio muerte.

Álvaro

¡Ay de mí!

Soldado 1ª

Venid, de su boca mesma 1360
lo oiréis.

Álvaro

(Aparte.)

No oiré; primero,
como una vez quién es sepa,
le mataré a puñaladas.

(Vanse.)

Narrador

No habrá, pues, quien le detenga.

(Pausa.)

(Exterior de un cuerpo de guardia.)

*Una vez más el destino 1365
su rol en el drama juega.*

*Don Álvaro y Alcuzcuz
detienen una pendencia:
con unos soldados riñe
el villano que a Maleca 1370
diera muerte. Agradecido,
promete pagar la deuda.*

*Don Álvaro saca la espada
-sin ser suya la pendencia-
a poner paz en la riña, 1375*

*y Don Lope entra en escena.
Como un hombre muerto viese
(imposible su defensa),
en ese cuerpo de guardia
presos aquestos dos quedan.*

1380

(Sale Don Juan de Austria.)

Don Juan

¿Qué ha sido aquesto, Don Lope?

Don Lope

Fue, señor, una pendencia
en que un hombre muerto ha habido.

Don Juan

Pues si cosas como esas
no se castigan, habrá
cada día mil tragedias;
mas usarse ha con templanza
de la Justicia.

1385

(Sale Don Juan de Mendoza.)

Mendoza

Tu Alteza
me dé sus pies.

Don Juan

¿Qué hay, Mendoza?
¿Qué responde Abén Humeya?

1390

Mendoza

Sorda trompeta de paz
toqué a la vista de Berja,
y muda bandera blanca
me respondió a la trompeta.
Entré con seguro dentro.
Di tu embajada, y apenas
se divulgó que hoy a todos
dabas perdón, cuando empiezan
por las plazas y las calles
a hacer alegría y fiesta.
Pero Abén Humeya, hijo
del valor y la soberbia,
bravo y encendido en saña,
esto me dio por respuesta:
“Yo soy Rey de la Alpujarra,
y aunque es provincia pequeña,
a mi valor, presto España

1395

1400

1405

se verá a mis plantas puesta.
 Si no quieres ver su muerte,
 dile a Don Juan que se vuelva.” 1410
 Con esto me despidió,
 dejando ya en armas puesta
 la Alpujarra, porque toda,
 ya civiles bandos hecha,
 unos “España”, apellidan, 1415
 otros “África”, vocean.

Don Juan

Si guerra civil demandan,
 marche el campo todo a Berja
 y venzámoslos nosotros
 primero que ellos se venzan: 1420
 no hagamos suya la hazaña
 si hacerla podemos nuestra.

(*Vanse.*)

(*Prisión en el cuerpo de guardia. Alcuzcuz y
 Don Álvaro, con las manos atadas.*)

Álvaro

En fin, ¿yo dejé de ver
 al que infame se alabó
 de que las joyas quitó 1425
 dando muerte a una mujer?

Alcuzcuz

No ser eso lo peor,
 sino estar mandados ya
 confesar. Mas, ¿qué será
 ver venir al confesor 1430
 pensando cretianos ser?

Álvaro

Ya que todo lo he perdido,
 me he de vender bien vendido.

Alcuzcuz

Pues ¿qué piensas ahora hacer?

Álvaro

Con un puñal, que escondido 1435
 en la cinta me quedó,
 que siempre debajo yo
 de la ropilla he traído,
 dar a esa posta la muerte.

Alcuzcuz

¿Con qué manos?

Álvaro

¿No podrás
con los dientes, por detrás
romper ese lazo fuerte?

1440

*(Sale un soldado de posta, y Garcés,
sin armas y con prisiones.)*

Narrador

El destino nuevamente

entra en juego: ustedes vean

cómo reúne al villano

y al esposo de Maleca.

De hallar a un hombre el deseo

Don Álvaro le confiesa,

y ese hombre es el villano

con quien ahora conversa.

1445

1450

Garcés

(Se sienta.)

Puesto que sin conoceros
ni haberos servido en nada,
me dio vida vuestra espada,
bien creeréis que siento el veros
de esa suerte. Si pudiera
tener mi prisión consuelo,
el libraros, vive el cielo,
sólo mi consuelo fuera.

1455

Álvaro

Guárdeos Dios.

Alcuzcuz

(Aparte.)

Preso venir,
y el de la pendencia ser.
Sí, que entonces no le ver
con la prisa del reñir.

1460

Garcés

En fin, hidalgo, no os dé
cuidado vuestra prisión;
que yo, por la obligación
en que entonces os quedé,
la vida daré primero
que vos, siendo mía, paguéis
la culpa que no tenéis.

1465

<i>Álvaro</i>		
De vuestro valor lo espero, si bien mi prisión no ha sido lo que más siento, por Dios, sino que perdí por vos la ocasión que me ha traído a esta tierra.		1470
<i>Garcés</i>		
De vos creo que aquesta merced me haréis, ya que obligado me habéis. Aqueste es, pues, mi deseo.		1475
<i>(Pausa.)</i>		
<i>Álvaro</i>		
Solamente con deseo de hallar a un hombre; ésta ha sido la ocasión que me ha traído.		1480
<i>Alcuzcuz</i> <i>(Aparte.)</i> <i>En este lance me veo.</i>		
<i>Álvaro</i>		
Pues sin saberle las señas nombre, ni con quien está, le he tenido hallado ya.		1485
<i>Garcés</i>		
No son enigmas pequeñas las vuestras; pero no os dé cuidado, pues en sabiendo su Alteza este caso, entiendo que me dé vida, porque me tiene a mí obligación tan grande, que si no fuera por mí, no entrara en Galera; y esa perdida ocasión hallar podremos los dos; que de quien sois obligado he de estar a vuestro lado al bien y al mal, vive Dios.		1490 1495
<i>Álvaro</i> <i>(Extrañado.)</i>		
En efecto, ¿que vos fuisteis el que entrasteis en Galera?		1500

Garcés

¡Pluguiera a Dios no lo fuera!

Álvaro

¿Por qué, si esa hazaña hicisteis?

¿De qué os nace ese recelo?

Garcés

No sé, si no es de que allí
muerte a una morisca di
y se ofendió todo el cielo,
porque su hermosura era
su traslado.

1505

Álvaro

¿Tan hermosa
era?

Garcés

Sí

Álvaro

(*Aparte.*)

¡Ay, perdida esposa!

(*En alto:*)

¿Cómo fue?

Garcés

De esta manera:

1510

(Garcés gesticula en silencio. Don Álvaro presta atención.)

Narrador

Así, Don Álvaro sabe
toda la verdad que alcanza
a la muerte de su esposa
en una noche de guardia.
La relación del soldado
precipita su venganza.

1515

Álvaro

Proseguid.

Garcés

Llegué, en efecto,
lleno de cólera y rabia
a la casa de Malec,
discurrí todas las salas,
penetré todas las piezas
hasta que llegué a una cuadra

1520

pequeña, fiel santuario
de la más bella africana
que jamás vieron mis ojos. 1525
Confusa y, al fin turbada
de verme, como si fueran
las cortinas de una cama
de una muralla cortinas,
detrás se esconde y ampara. 1530
Pero, con llanto en los ojos
y sin color en la cara
os habéis quedado.

Álvaro

Son
memorias de mis desgracias
muy parecidas a éstas. 1535

Garcés

Tened, tened confianza,
si es por la ocasión perdida:
quien no la busca, la halla.

(Pausa.)

Dio voces en la defensa
de su vida y de su fama; 1540
yo, viendo que ya acudía
otra gente, y que ya estaba
perdida la una victoria,
no quise perderlas ambas,
ni que los otros soldados 1545
conmigo a la parte entraran;
y así, trocando el amor
entonces en la venganza,
arrebatao no sé
de qué furia, de qué saña, 1550
o por quitarle una joya
de diamantes, y una sarta
de perlas, dejando todo
un cielo de nieve y grana,
la atravesé el pecho.

Álvaro

¿Fue
como ésta la puñalada? 1555

(Saca un puñal y hiérele.)

Garcés

¡Ay de mí!

Alcuzcuz

Aquesto estar hecho.

Álvaro

Muere, traidor.

Garcés

¿Tú me matas?

Álvaro

Sí, porque esa beldad muerta,

esa rosa deshojada,

1560

el alma fue de mi vida,

y hoy es vida de mi alma.

Tú eres el que busco,

tú tras quien me trae mi esperanza

a vengar a su hermosura.

1565

Garcés

¡Ah, que me coges sin armas

y con traición!

Álvaro

Nunca consta

de términos la venganza.

Don Álvaro Tuzaní,

su esposo, es el que te mata.

1570

Alcuzcuz

Y yo ser, perro crestiano,

Alcuzcuz, que en el pasada

oportunidad llevar alforjas.

Garcés

¿Para qué vida me dabas,

si me habías de dar muerte?

1575

¡Ah, posta, posta de guardia!

(Muere.)

(Salen Don Juan de Mendoza y Soldados.)

Narrador

Don Juan de Mendoza acude.

Don Álvaro se presenta

y de su venida, firme,

el motivo le revela.

1580

Pide que en esa prisión

le deje franca la puerta.

Mendoza anuncia que estando

en el ejército, es fuerza

que, al servicio del rey, mate 1585
a aquel que en prisión se encuentra.

A sus palabras, Don Álvaro
dará cumplida respuesta:
matando a un soldado, afirma
no importarle que la puerta 1590
le cierren, porque lo hará,
sin dudar, de igual manera.

(Salen Don Juan de Austria,
Don Lope y Soldados.)

Don Lope
Un muerto... mas ¿qué es aquesto?
¿quién este alboroto causa?

Don Juan
Don Juan ¿qué es esto?

Mendoza Es, señor, 1595
una cosa bien extraña.

Es un morisco que viene
 solo, desde la Alpujarra
 a matar a un hombre, que
 dice que mató a su dama 1600
 en el cerco de Galera,
 y le ha muerto a puñaladas.

Don Lope
¿A tu dama mató?

Álvaro Sí.

Don Lope
Bien hiciste; señor, manda
dejarle, que este delito 1605
más es digno de alabanza

que de castigo; que tú
 mataras a quien matara
 a tu dama, vive Dios,
 o no fueras Don Juan de Austria. 1610

Mendoza
Mira que es el Tuzaní,
y que será de importancia
prenderle.

Don Juan

Date a prisión.

Álvaro

Aunque tu valor lo manda,
no estoy de ese parecer;
y por tu respeto basta
que la defensa que intento
sea volverte la espalda.

1615

(Vase.)

Don Juan

Seguidle todos, seguidle.

(Éntranse todos, siguiendo a Don Álvaro.)

*(Exterior de los muros de Berja.
Doña Isabel y soldados moriscos en el monte.)*

Isabel

Haz con esa seña blanca
llamada al campo cristiano.

1620

(Sale Don Álvaro.)

Álvaro

Entre picas y alabardas
he rompido, hasta llegar
a los pies de esta montaña.
Tras de mí vienen.

Isabel

No temas.

1625

(Vase. Dentro dice Don Juan:)

Don Juan

Tronco a tronco y rama a rama
talad el campo hasta hallarle.

*(Salen Don Juan de Austria y Soldados,
y por otro lado Doña Isabel y moriscos.)*

Isabel

Generoso Don Juan de Austria:
Doña Isabel Tuzaní
soy, que aquí, tiranizada
viví morisca en la voz,
y católica en el alma.

1630

Álvaro

Dame tus pies.

Alcuzcuz

Y me, ¿estar
perdonado?

Don Juan

Sí.

Narrador

Así acaba
Amar después de la muerte
y el sitio de la Alpujarra.

1680

FIN

APARTADO 3

SELECCIÓN DE TEXTOS EXTRAÍDOS DE

GINÉS PÉREZ DE HITA, *Guerras Civiles de Granada*

PÉREZ DE HITA, Ginés, *Guerras civiles de Granada*, Madrid, Colección Austral, N.º 1577, Ed. Espasa-Calpe, S.A., 1975

Referencia a los Edictos de Felipe II en contra de los moriscos (Págs. 95 y 96)

En relación con la Jornada Primera de *El Tuzaní de la Alpujarra*

Texto 1

“En este tiempo pues el católico y serenísimo rey don Felipe, segundo deste nombre, mandó con piadoso celo, y por la honra de Dios, que los moros de Granada siendo bautizados y cristianos, para que mejor sirviesen a Dios nuestro Señor, mudasen de hábito, no hablasen su lengua ni usasen sus leylas y zambas, ni hiciesen las bodas a su usanza, ni en las navidades y días de años nuevos sus comidas según su costumbre, que las llamaban mezuamas, siéndolos además desto vedadas otras cosas, porque no convenía que las usasen. Hacíase esto así para que los moriscos se enterasen más en las santas costumbres de la fe católica, y olvidaran el Alcorán y las cosas de su secta. (...) Publicado esto en Granada y su reino, se impusieron graves penas a los moriscos que faltaran a su cumplimiento (...)”

Texto 2

“Habiéndose pregonado pues que los moriscos de Granada dejasen lengua y hábito, luego todo el reino fue alborotado, y quedó mal contento de tal mandamiento; y así los más principales de la tierra se comunicaron sobre lo que harían en este caso (...) determinadamente acordaron de levantarse y tomar armas, (...) y despertando a la cruda guerra que estaba ya olvidada y descuidada del bullicio de las armas. (...) y dando en el vergel rico de Granada y sus tierras, sopló tan duramente en los oídos y entendimiento de los moros granadinos, que les hizo dar en un acelerado movimiento belicoso, disponiéndose a tomar las armas contra el cristiano bando.”

Referencias a la retirada de los moriscos a la Alpujarra granadina (págs. 98-99)

y a la elección de Fernando de Valor como Rey (págs. 99-100)

En relación con la Jornada Segunda de *El Tuzaní de la Alpujarra*

Texto 1

“ (...) entendido bien lo que ahora quiero deciros, que es muy justo, y es muy santo, y a todos provechoso, y muy propicio a nuestra ley tan justa y tan loable, según lo dejó escrito nuestro Mahoma en su libro De la Espada, adonde dice, y manda expresamente, que estemos aprestados con las armas en contra de los cristianos, y que demos socorro a los nuestros si le piden; y no haciéndolo, caemos en desgracia de Mahoma. (...)

Luego se diputó una grande mezquita para que allí se allegaran las armas y pertrechos de guerra, y fue cosa de maravilla lo que aquel día y al otro se puso en la mezquita. Unos llevaban alfanjes, otros arcos, otros plomo, pólvora, cuerda, escopetas, y hasta las mujeres y muchachos llevaban lino y cáñamo para hacer las cuerdas; otros llevaban flechas, y otros harina, pan y bizcocho para los navíos que habían de pasar.”

Texto 2

“Es de saber que en este tiempo, así como los moros de Granada enviaron los recados al Ochalí, rey de Argel, se iban comunicando de secreto unos con otros sobre a quién podrían elegir por rey, y todos los más principales pusieron los ojos en don Fernando Muley, señor de Valor, porque era de la casta de los reyes de Granada, muy cercano y descendiente del Miramamolín de Marruecos y Córdoba, llamado Mahomat. Este don Fernando era hijo de don Juan Muley, y nieto de don Fernando Muley, a quien los Católicos Reyes hicieron muchas mercedes, (...). Era veinticuatro de Granada, y de todos los moros granadinos muy estimado y respetado.”

Referencia a la toma y destrucción de Galera (Págs. 139 ss.)**y a la muerte de Clara Malec a manos de un soldado cristiano (Págs. 152 a 155)****En relación con la Jornada Tercera de *El Tuzaní de la Alpujarra*****Texto 1**

“ (...) el valeroso marqués de Vélez se fue de Huéscar sin despedirse del señor don Juan (...); pero considerando que esto ya no tenía remedio y convenía proseguir la guerra con celeridad, su alteza, habiendo tenido consejo con las personas principales que le asistían, determinó pasase el campo inmediatamente sobre la villa de Galera, por ser la que más había resistido a los reales ejércitos, y en quien los moros rebeldes tenían puestos los ojos y su mayor confianza por la defensa que había hecho al marqués de Vélez cuando pocos días antes fue sobre ella, y por parecerle que quitado este obstáculo no quedaba otro ninguno en que tropezar hasta el río de Almanzora, donde también los moros se habían encastillado y hecho fuertes: que así irían ganándose reputación y fuerzas, y se le quitarían al enemigo, acabándose una guerra que ya llevaba año y medio de duración. (...)

Dice pues ahora el alférez (Tomás Pérez de Hevia) en su discurso, que su alteza salió de la ciudad de Huéscar para sitiar el fuerte de Galera miércoles por la mañana del 18 de enero de 1570, con todo su campo, que constaría de once a doce mil infantes, de sesenta y tres compañías, incluyéndose en ellas el tercio de Nápoles y los demás soldados que el marqués de los Vélez tenía consigo, repartidos en tres divisiones, de que eran maestros de campo Antonio Moreno, don Lope de Figueroa y don Pedro de Padilla, (...)

Viendo el señor don Juan que andando la batalla tan revuelta y sangrienta entre los nuestros y los moros, tenía la ocasión oportuna en las manos, no quiso soltarla del

copete, antes mandó al punto que se pusiese fuego a la mina que estaba a la parte de la popa, según antes se había acordado. (...)

Visto por su alteza el ruin suceso que habían tenido los asaltos pasados, (...) pensó que de preferencia a todo se continuase usando la máquina de la minas, como más provechosa y de mayor sustancia que los demás medios. Así pues, ordenó que por la misma banda de la popa, a unos treinta pasos más de la mano derecha, y cuarenta o cincuenta a la izquierda de la primera mina, se abriesen de nuevo otras dos, entrando con ellas tan adelante que pudiesen volar el revellín y castillo. Al punto se pusieron por obra las dos minas con mucho calor, fundando en el efecto deste instrumento la esperanza del éxito de toda la jornada.

Texto 2

“La toma y destrucción de Galera se divulgó luego por toda España, (...) y los demás moros levantados del reino de Granada concibieron tanto terror de lo sucedido, (...) Pero quien más tembló del caso fue el capitán Maleh, que tenía allí a la sazón una hermosa doncella, la cual había ido a ver a unas parientas suyas muy cercanas, y hallándose allí cuando se levantó el lugar, murió entre las demás mujeres al tiempo de su redención. (...)

En Purchena supo luego el capitán Maleh lo que pasaba, y lo sintió muchísimo por la razón especial de tener a su hermana en Galera; y así triste, pensativo y temeroso, no esperando próspero fin de tales negocios, buscó quien fuera allá secretamente, y averiguara si se hallaba su hermana entre las demás mujeres muertas, o si estaba cautiva. Por fortuna un mancebo moro, que la amaba mucho y la había servido muchos años pretendiendo ser cuñado del Maleh, dijo que él iría a Galera, y traería noticia cierta de la suerte de la Maleha. (...) Luego a media noche, estando el tiempo lluvioso,

entró en Galera, (...) Al romper del alba el animoso moro buscó un punto de donde pudo descubrir todo el campo del señor don Juan, y quedó admirado de su gran potencia; en seguida buscó la casa donde su señora había de estar, y entrando en un patio della encontró a un lado muchos moros muertos, y más adelante muchas moras muertas, entre las cuales reconoció muy bien a su querida Maleha, como quien la tenía tan impresa en el alma. Aunque la mora estaba muerta de tres días, se conservaba tan bella como si estuviera viva, fuera de la extrema palidez que ocasionó la falta de la sangre que había vertido de las heridas. (...)

Así que el moro vio y reconoció a su señora, oprimido del gran dolor su corazón, la tomó en sus brazos, y echando un raudal de lágrimas de sus ojos la besaba mil veces en la fría boca, y la decía: “Bien mío, esperanza de mi consuelo, no pensé yo al cabo de siete años que te he servido alcanzar la gloria de juntar mis labios con los tuyos, aunque fríos, porque la muerte ha triunfado de tu belleza.”

APARTADO 4

MATERIAL DE TRABAJO PARA LA CLASE DE LITERATURA

SELECCIÓN DE TEXTOS EXTRAÍDOS DE

PEDRO CALDERÓN DE LA BARCA, *EL Tuzaní de la Alpujarra*

O

Amar después de la Muerte

TEXTO 1

La escena es en Granada y en varios puntos de la Alpujarra. Sala en casa de Cadí, en Granada. Salen todos los moriscos que pudieren, vestidos a la morisca, jaquetillas y calzones, y las moriscas en jubones blancos, con instrumentos, y Cadí y Alcuzcuz.

Cadí

¿Están cerradas las puertas?

Alcuzcuz

Ya el portas estar cerradas.

Cadí

No entre nadie sin la seña,
y prosígase la zambra.
Celebremos nuestro día, 5
que es el viernes, a la usanza
de nuestra nación, sin que
pueda esta gente cristiana,
entre quien vivimos hoy
presos en miseria tanta, 10
calumniar ni reprender
nuestras ceremonias.

Todos

¡Vaya!

Alcuzcuz

Me pensar jaser astillas
se también entrar en danza. 15

(Llaman a la puerta, muy recio.)

Cadí

¿Qué es esto?

Uno

Las puertas rompen.

Cadí

Sin duda cogernos tratan
en nuestras juntas; que como
el Rey por edictos manda
que se veden, la justicia, 20
viendo entrar en esta casa
hoy tantos moriscos, viene
siguiéndonos.

(Llaman otra vez.)

Alcuzcuz

Pues ya escampa

(Dentro.)

Malec

¿Cómo os tardáis en abrir
a quien de esta suerte llama?

25

Alcuzcuz

En vano llama a la puerta
quien no ha llamado en el alma.

Uno

¿Qué haremos?

Cadí

Esconder todos
los instrumentos, y abran
diciendo que sólo a verme
vinisteis.

30

Otro

Muy bien lo trazas.

Cadí

Pues todos disimulemos.
Alcuzcuz, corre. ¿Qué aguardas?

Alcuzcuz

Al abrir la porta temo
que me ha de dar con la estaca
cien palos el Alguacil
en barriga, e ser desgracia
que en barriga de Alcuzcuz
la leña y no alcuzcuz haya.

45

(Sale Don Juan Malec.)

Malec

No os receléis.

Cadí

Pues, señor
Don Juan, cuya sangre clara
de Malec, os pudo hacer
Veinticuatro de Granada,
aunque de africano origen,
¿vos de esta suerte en mi casa?

55

Malec

Y no con poca ocasión
os vengo hoy buscando; basta
deciros que a ella me traen
arrastrando mis desgracias.

Cadí

(A los moriscos.)

Él sin duda a reprendernos
viene.

60

Alcuzcuz

Eso no perder nada.
¿Perder no fuera peor
que reprender?

Cadí

Di qué mandas.

Malec

Reportad todos, cobraos
del susto que verme os causa.
Hoy, entrando en el Cabildo,
envió, desde la Sala
del rey Felipe segundo,
el Presidente una carta,
para que la ejecución
de lo que por ella manda
de la ciudad quede a cuenta.

65

70

* * *

TEXTO 2

(Sala en casa de Malec. Salen doña Clara y Beatriz, criada.)

Clara

Déjame, Beatriz, llorar en tantas penas y enojos; débanles algo a mis ojos mi desdicha y mi pesar.	
Ya que no puedo matar a quien llegó a deslucir mi honor, déjame sentir las afrentas que le heredo, pues ya que matar no puedo, pueda a lo menos morir.	150 155

(Pensativa.)

Pero es loca mi esperanza, esto es solamente hablar. ¡Oh, si pudiera llegar a mis manos mi venganza! Y mayor pena me alcanza verme, ¡ay infeliz!, así, porque en un día perdí padre y esposo, pues ya por mujer no me querrá don Álvaro Tuzaní.	160 165
--	--

(Sale Don Álvaro.)

Don Álvaro

Por mal agüero he tenido, cuando ya en nada repara mi amor, haber, bella Clara, mi nombre en tu boca oído; porque si la voz ha sido eco del pecho, sospecho que él, que en lágrimas deshecho está, sus penas dirá: ¿luego soy tu pena ya, pues que me arrojas del pecho?	170 175
---	--

Clara

No puedo negar que llena de penas el alma esté, y andas tú en ellas, porque no eres tú mi menor pena. De ti el Cielo me enajena: ¡Mira si eres la mayor!	180
---	-----

Porque es tan grande mi amor,
 que tu mujer no he de ser,
 porque no tengas mujer,
 tú, de un padre sin honor. 185

Don Álvaro

Para esto, Clara, he venido,
 y si me tuvo hasta aquí
 cobarde en pedirte así
 haber tan pobre nacido,
 hoy, que esto ha sucedido, 190
 sólo le pida mi labio
 su agravio en dote; y es sabio
 acuerdo dármele, pues
 ya sabe el mundo que es
 dote de un pobre un agravio. 195

Clara

Rica y honrada pensé
 yo que aún no te merecía,
 mas como era dicha mía,
 justamente lo dudé;
 mira cómo hoy te daré, 200
 en vez de favor castigo,
 haciendo al mundo testigo
 que fue menester, señor,
 que me hallases sin honor
 para casarte conmigo. 205

* * *

TEXTO 3

(Jardín en Berja. Salen todos los que pudieren de Moriscos, los Músicos y Moriscas detrás. Don Fernando de Válor y Doña Isabel Tuzaní, vestidos como Reyes.)

Válor

A la falda lisonjera
de este risco coronado,
donde sin duda ha llamado 575
a Cortes la primavera,
puedes, bella esposa mía,
sentarte. Cantad, a ver
si la música, vencer
sabe la melancolía. 580

Isabel

No es desprecio de la dicha
de este amor, de esta grandeza,
mi repetida tristeza,
sino la pena o desdicha
de la suerte, porque es tal 585
de la Fortuna el desdén,
que, apenas nos hace un bien,
cuando le desquita un mal.

Válor

Si la causa de mirarte
triste, tu dicha ha de ser, 590
pésame de no poder,
mi Lidora, consolarte.
Cantad, cantad; su belleza
celebrad, pues bien halladas,
siempre traen paces juradas 595
la música y la tristeza..

(Los músicos cantan o recitan sobre la música)

*No es menester que digáis
de quién sois, mis alegrías,
que bien se ve que sois más
en lo poco que duráis. 600*

(Sale Malec; había hincado de rodillas a Don Fernando Válor, y a una puerta se queda Don Álvaro, de moro; y Doña Clara, de morisca, a otra.)

Clara

(Aparte)

No es menester que digáis
de quién sois, mis alegrías.

Álvaro

(Aparte)

Que bien se ve que sois mías
en lo poco que duráis.

(Siempre se tañen los instrumentos, aunque se represente.)

Clara

¡Cuánto siento haber oído
ahora aquesta canción!

605

Álvaro

¡Qué notable confusión
la voz en mí ha introducido!

Malec

Señor, pues entre el estruendo
de Marte, el Amor se ve
tan hallado, bien podré
decirte cómo pretendo
dar a Maleca marido.

610

Válor

¿Quién fue tan feliz, me di?

Malec

Tu cuñado Tuzaní.

615

Válor

Muy cuerda elección ha sido.
¿Adónde están?

(Llegan don Álvaro y Doña Clara.)

Clara

A tus pies
alegre llego.

Álvaro

Y yo ufano,
para que nos des tu mano.

Válor

Mis brazos tomad, y pues 620
en nuestro docto Alcorán,
Ley que ya todos guardamos,
más ceremonias no usamos
que las prendas que se dan:
déle a Maleca divina 625
las arras el Tuzaní.

Álvaro

Todo es poco para ti,
a cuya luz peregrina
se rinde el mayor farol;
y así temo, porque arguyo 630
que es darle al Sol lo que es suyo
darle diamantes al Sol.

Clara

Las arras, Tuzaní, aceto,
y a tu amor agradecida,
traerlas toda mi vida
en tu nombre te prometo. 635

* * *

TEXTO 4

(Salen Don Álvaro y Doña Clara.)

Clara

Los centinelas, señor,
hacen en las torres fuego.
Vete, señor, que ya ves
todo el castillo revuelto.

Álvaro

¿Y será gloriosa acción
que digan de mí que dejo
sitiada a mi dama...

920

Clara

¡Ay, triste!

Álvaro

... y que las espaldas vuelvo?

Clara

Sí, que en defender a Gabia
está tu honor de por medio.

925

Álvaro

¿Quién vio mayor confusión
que yo en un punto padezco?
Mi honor y mi amor están
dándome voces a un tiempo.

Clara

Responde a las de tu honor.

930

Álvaro

Antes responder pretendo
a las dos.

Clara

¿De qué manera?

Álvaro

En llevarte me resuelvo
conmigo; que si en dejarte
y en no dejarte me pierdo,
corra mi honor y mi amor
una fortuna y un riesgo.
Vente conmigo, una yegua,
veloz injuria del viento
nos llevará.

935

Clara
Con mi esposo
voy, nada aventuro en esto.
Tuya soy. 940

Álvaro
¡Hola! ¿Alcuzcuz?

Alcuzcuz
¿Quién llama?

Álvaro
Yo soy. Trae presto
la yegua.

Alcuzcuz
¿El yegua?

Álvaro
¿Qué aguardas?

Alcuzcuz
Aguardo el yegua, que luego
me decir que volvería. 945

Álvaro
Pues, ¿dónde está?

Alcuzcuz
Fuese huyendo,
mas yegua es de su palabra,
e volver luego al momento.

Álvaro
¡Que tengo de darte muerte! 950

*(Don Álvaro y Doña Clara, alborotados.
Clara va a detenerlo y se hiere la mano.)*

Clara
Detente. ¡Ay de mí!

Álvaro
¿Qué es esto?

Clara
Por detenerte, la mano
me corté con el acero.

Álvaro

¿Es mucha la sangre?

Clara

No.

Álvaro

Aprieta en ella este lienzo.

955

Clara

Y pues ves que no es posible
seguirte ya, vete presto,
que no siéndolo en un día
ganar la villa, yo ofrezco
irme mañana contigo.

960

Álvaro

Con esta esperanza acepto
el partido.

Clara

Alá te guarde.

(para sí.)

(Si fuese bueno el remedio...)
Vete, pues.

Álvaro

¡Qué triste voy!

Clara

Y yo, ¡qué afligida quedo!

965

Álvaro

Por saber qué opuesta estrella...

Clara

Por saber qué hado severo...

Álvaro

Es éste que entre mi amor...

Clara

Es el que entre mis deseos...

Álvaro

Siempre se pone...

Clara

... está siempre...

970

Álvaro

... a mis desdichas atento...

Clara

... puesto que un arma cristiana
nos estorba por momentos.

Alcuzcuz

¿Esto es dormer o morer?
Mas todo diz que es el mesmo,
y ser verdad, pues no sé
si me muero o si me duermo.

975

* * *

TEXTO 5

(Ruinas de Galera.)

(...)

(Dentro.)

Clara

Que me da un cristiano muerte.

(...)

(Sale Don Álvaro)

Álvaro

¡Ay, esposa! Presto yo
moriré, si llego tarde.
¿Dónde Maleca estará,
que ya no se mira nadie?

1065

(Dentro.)

Clara

¡Ay de mí!

Álvaro

Esa voz que el viento
lastimosamente esparce,
es Maleca. ¡Oh, santos cielos!
¡O dadla vida, o matadme!

1070

*(Entra y saca a Maleca en los brazos, suelto el
cabello, ensangrentado el rostro y medio vestida.)*

Clara

Soldado español, en quien
ni piedad ni rigor cabe;
piedad, pues que ya me heriste,
rigor, pues no me acabaste,
vuelve a mi pecho el acero;
mira que es rigor notable
que tus acciones no sean
ni rigores ni piedades.

1075

Álvaro

El que en tus brazos te tiene,
no solicita matarte,
que antes quisiera su vida
dividir en dos mitades.

1080

Clara

Bien dicen esas razones
que eres africano alarbe, 1085
y si por mujer y triste
dos veces puedo obligarte,
una fineza te deba.

En Gabia está por Alcaide
el Tuzaní, esposo mío; 1090

pártete luego a buscarle,
y este estrecho último abrazo
le llevarás de mi parte;
y le dirás que su esposa,
bañada en su propia sangre 1095
a manos de un español,
de sus joyas y diamantes
más que de honor ambicioso,
hoy muerta en Galera yace.

Álvaro

El abrazo que me das, 1100

no, no es menester llevarle
a tu esposo, que por ser
fin de sus felicidades,
él le sale a recibir,
que no hay desdicha que tarde. 1105

Clara

Sólo tu voz, ¡ay, bien mío!,
pudo nuevo aliento darme,
pudo hacer feliz mi muerte.
Deja, deja que te abrace.

(*Expira.*)

Álvaro

Cielos, que visteis mis penas, 1110
montes, que visteis mis males,
vientos, que oís mis rigores,
llamas, que veis mis pesares,
¿cómo todos permitís
que la mejor luz se apague,
que la mejor flor se os muera,
que el mejor suspiro os falte?
Mas no, no me respondáis,
no tenéis que aconsejarme,
que si no obra por dolor
un hombre en sucesos tales,
mal ostrará por consejo.
Mas, ¿de qué sirve quejarme,
si las quejas, con ser quejas,
aun no son prendas del aire?

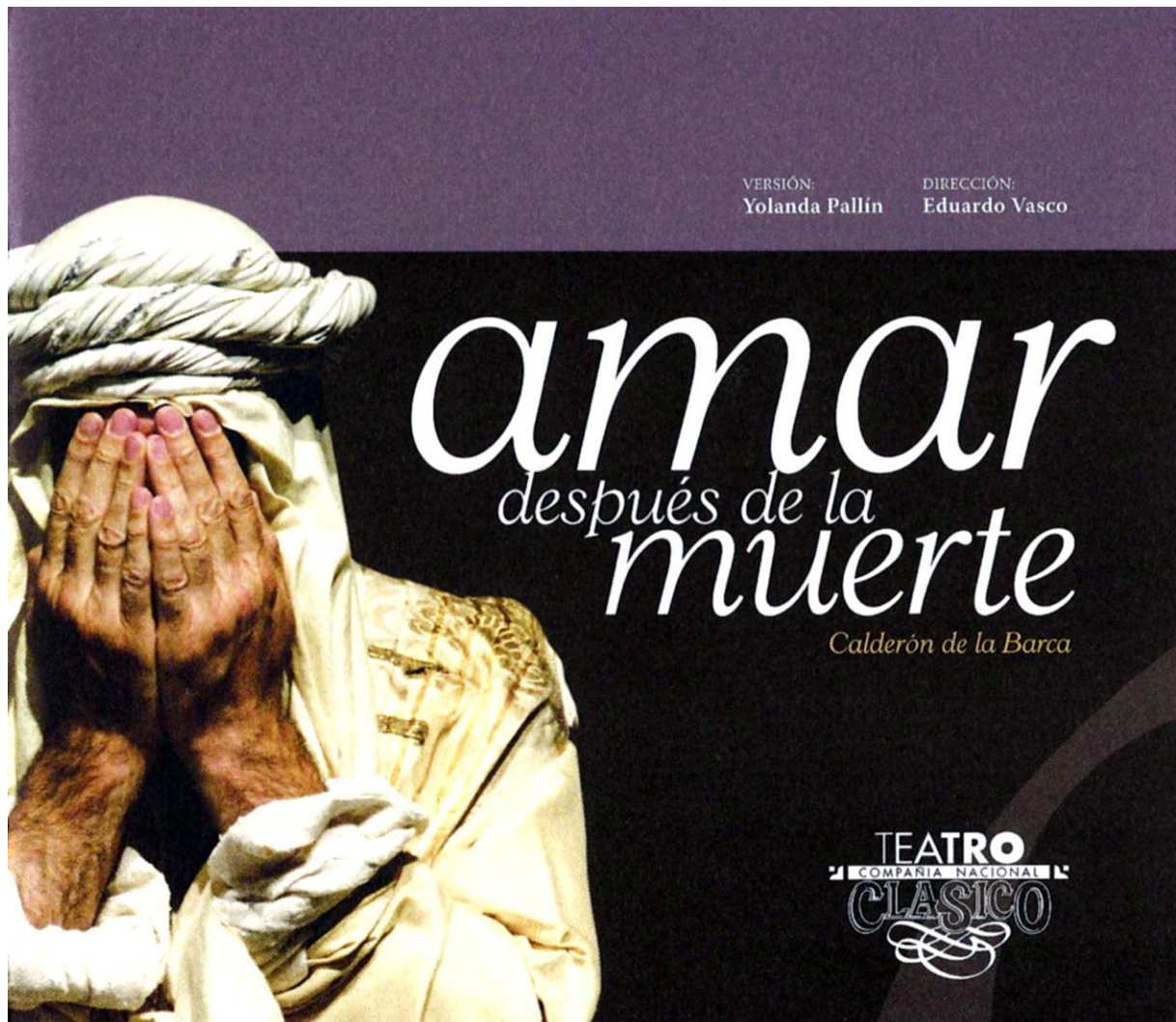
(Salen Don Fernando Válor, Doña Isabel Tuzaní, y Moriscos.)

Todos sois testigos, todos
del más sacrílego ultraje,
y así habéis de ser también
de la mayor, la más grande
y la más noble venganza
que en las crónicas se guarde.
Hago juramento, hago
firme, amoroso homenaje,
de vengar, si no su muerte,
a lo menos mi coraje.
Porque el fuego que lo ve,
porque el mundo que lo sabe,
porque el viento, que lo escucha,
vean, adviertan, alcancen
que hay en un cristiano pecho,
en un corazón alarbe,
amor después de la muerte,
porque aún ella no se alabe
que dividió su poder
los dos más firmes amantes.

(Vase.)

* * *

APARTADO 5
PROGRAMA DE MANO EDITADO
PARA LA COMPAÑÍA NACIONAL DE TEATRO CLÁSICO
EN SU TEMPORADA 2005-2006





COMPañÍA NACIONAL DE TEATRO CLÁSICO presenta:

amar después de la muerte

Calderón de la Barca

Realización de escenografía
Odeón Decorados, Mambo Decorados, Pinto's
Realización de vestuario femenino
Josefina García-Aráez (Pipa y Mila)
Realización de vestuario masculino
Atuendo Madrid, Pieroni Bruno
Cinturones y cueros Artesanía Menéndez
Complementos y piedras Salvador Mateu
Zapatos y botas Pompei 2000, Menkes
Espadas Mariano Zamorano
Fotos de actores Alberto Nevado
Fotos del montaje Chicho
Diseño Antonio Pasagali
Ayudante de vestuario Anuschka Braun
Ayudante de escenografía Carolina González
Ayudante de dirección José Luis Massó
Diseño de peluquería y maquillaje Sara Álvarez
Lucha escénica Javier Mejía
Asesor de verso Francisco Rojas
Diseño de sonido Eduardo Vasco
Iluminación Miguel Ángel Camacho (A.A.I.)
Vestuario Rosa García Andújar
Escenografía José Hernández

Versión Yolanda Pallín
Dirección Eduardo Vasco

MADRID, 13 NOV. '2005
LA CORUÑA, 18 MARZO '2006

Reparto
por orden de intervención:

Cadi
Emilio Buale
Alcuzcuz
Toni Misó
Don Juan Malec
Jordi Dauder
Doña Clara Malec
Pepa Pedroche
Don Álvaro Tuzaní
Joaquín Notario
Beatriz
Ione Irazábal
Don Alonso de Zúñiga
Paco Paredes
Don Fernando de Valor
César Sánchez
Don Juan de Mendoza
José Luis Santos
Garcés
Miguel Cubero
Doña Isabel Tuzaní
Montse Díez
Don Juan de Austria
Juan Meseguer
Don Lope de Figueroa
Rodrigo Arribas
Soldado 1º
Jorge Gurpegui
Soldado 2º
Javier Mejía
Soldado 3º
Xavi Montesinos



Tras alistarse en el ejército y viajar por Europa, en un momento de madurez en el que paladea el éxito político, social y artístico, y en el que sustituye *de facto* en los escenarios a un Lope decadente, cargado de años y tristezas, Calderón escribe *El Tuzaní de la Alpujarra*, un drama de venganza, cuya historia se desarrolla al mismo tiempo que se narra el fracaso de la convivencia entre dos comunidades. La España multicultural que queda tras el final de la Edad Media se antoja imposible para un Estado que pretende una integración forzosa y consigue una discriminación oficial, que culmina en 1609 con la expulsión de los moriscos del territorio y da fin, en cierto modo, a la Reconquista iniciada por los Reyes Católicos.

Cuando Calderón escribe este drama, aproximadamente en 1633, la figura del morisco pertenece al pasado y los hechos que relata remiten casi más a la ficción que reflejan crónicas y romances, que a la realidad histórica. Así que, rescatando de la tradición literaria la figura del moro

sentimental y noble, mezclando anacrónicamente la Historia con una trama de venganza y apoyado en su oficio de dramaturgo y en su experiencia vital, Calderón nos ofrece un drama que nos enfrenta con nuestro pasado y nos recuerda nuestro presente.

Pero es J. Vera Tassis y Villarroel quien, al publicar la *Novena Parte de Comedias* en 1691 tras la muerte del dramaturgo, cambia entre otras cosas el título de la que nos ocupa por *Amar después de la muerte*, que es como se ha nombrado habitualmente esta comedia desde entonces. La variación resulta significativa, ya que resalta el aspecto romántico del drama distanciándolo de su base histórica, no tan popular en el momento de esa edición.

La sublevación de las Alpujarras fue otra guerra civil, un castigo ejemplar, una contienda desigual y cruel. Felipe II es un monarca que no admite resquicios, para quien la homogeneidad del Estado, política y religiosa, es tan necesaria y el peligro



exterior tan amenazante que cualquier medio resulta justificado para sostenerla. El morisco se nos presenta como un ser que no pertenece a ninguna parte, hijo de una cultura a la que ya no puede acceder e inmerso en otra que no le acepta tal y como es, que encuentra en la rebelión la única salida posible para vivir dignamente. Calderón, pese a realizar un importante esfuerzo de compensación entre las razones de ambos bandos, señala con el final de la obra el único camino para la supervivencia: la total conversión cultural y religiosa.

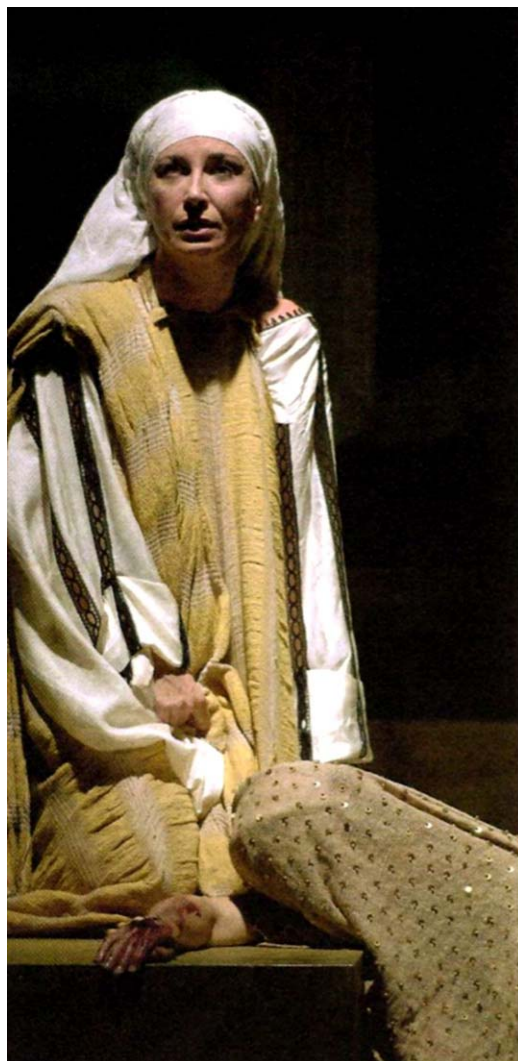
Hoy hemos tratado de servirles esta comedia porque nos parece bella y contemporánea, porque nos enriquece, nos habla de asuntos que nos preocupan y nos muestra actitudes no tan lejanas ante las que nosotros elegimos los versos escritos por Calderón para el anciano morisco Malec: *“...porque la violencia sobra/donde la costumbre falta...”*

Eduardo Vasco / Director CNTC



Amar después de la muerte es una obra histórica en el mejor sentido. En ella Calderón aborda el levantamiento de los moriscos de la Alpujarra granadina durante el reinado de Felipe II, pero lo hace situando en el centro de la acción

una historia de amor romántico en la que el héroe es capaz de una más que improbable hazaña: logra vengar la muerte de su amada aún a pesar de desconocer la identidad de su asesino. Asunto y argumento son diferentes,



pero el primero se realiza en el segundo como la esencia en el accidente. Por más universal que sea el tema, por más inmutable, el móvil dramático eficaz no dejará de presentarnos la inestabilidad y el quebranto de los personajes. En tanto que comedia histórica, *Amar después de la muerte* tratará el tema del orden social; en tanto que comedia heroica, el del honor y la obligación.

Lo verdaderamente singular de esta pieza es que el "caso", extremoso, sangriento, honorable, y por lo tanto productivo dramáticamente, está protagonizado no por un cristiano, sino por un morisco que sólo así podrá restaurar su honor mancillado y reintegrarse en lo social. Al menos en el contexto de la ficción. El Tuzaní no asesina tanto por venganza como para defender su identidad de hombre, de la que los acontecimientos, el brutal exterminio de la minoría a la que pertenece, le están desposeyendo. La Guerra de Granada no es sólo telón de fondo, o referente de cualquier conflicto bélico, sino la

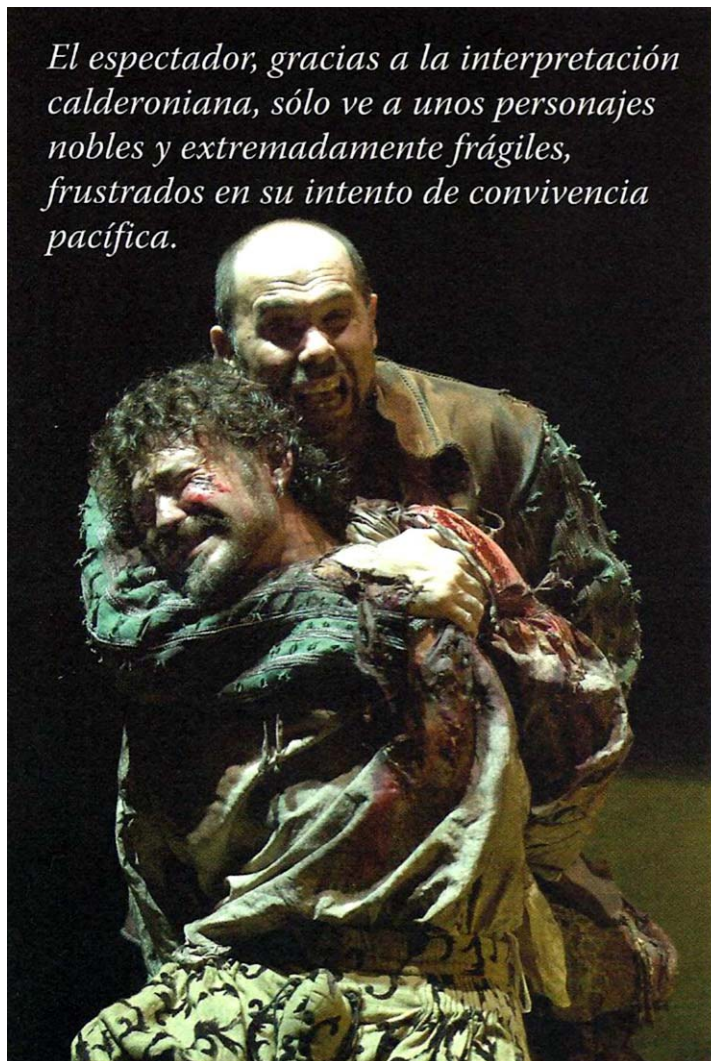
tragedia, no menos extremosa, de nuestra identidad nacional. Un cruel espejo en el que mirarnos.

Historia -orden social- y peripecia -orden psicológico- se imbrican como nunca en esta pieza de Calderón. Cada motivo en un plano tiene su correspondiente en el otro, y se nos presentan de las formas más sutiles y complejas. El dolor del pueblo morisco ante el saqueo de Galera es el dolor de don Álvaro Tuzaní ante el asesinato de su esposa. Si nos dolemos con uno no podremos dejar de dolernos con los otros. Es el dolor que Calderón nos transmite ante “la hazaña más cobarde, la victoria más torpe, la gloria más infame”. Maleca se representa a sí misma, mujer deshonrada ya desde el inicio de la función e incapaz de restaurar su propia honra; y representa a Al Andalus aniquilada, sus joyas espar-

cidas, súbitamente deseada, a punto de ser violada y muerta por fin a manos de un soldado cristiano. El cerco se estrecha dramáticamente porque sólo en lo concreto se juega el arte del teatro: Al Andalus, Granada, Alpujarra, Galera, la casa de Malec y Maleca; aunque ojalá todo fuera tan fácil como matar a un solo hombre como Garcés, por más improbable que resultara encontrarlo; o a dos, si incluimos a Abenhumeya en esta suerte de dramática “solución final”. No debemos desdeñar la idea de que lo dramático puede ser engañoso, pero también puede representar nuestros más caros deseos.

Calderón maneja, al menos, las crónicas de Hurtado de Mendoza, Mármol de Carvajal y Pérez de Hita, y las acomoda a los intereses del drama. Reordena acontecimientos y pervierte

El espectador, gracias a la interpretación calderoniana, sólo ve a unos personajes nobles y extremadamente frágiles, frustrados en su intento de convivencia pacífica.



el orden temporal, pero sobre todo ofrece concreción física a los principios de causalidad. Parece aceptado por las fuentes que el detonante del levantamiento está en las pragmáticas que prohibieron a los moriscos el uso de su lengua, vestimentas, baños y fiestas. En Calderón esa legislación, que hace que una situación insostenible para muchos se convierta en insostenible para todos, se representa mediante la violencia física sobre un cuerpo: don Juan Malec, ya deshonrado, se convierte en el deshonor de todo un pueblo en trance de perder su identidad.

En 1609, unos años después de que las tropas cristianas aplastaran la rebelión de la Alpujarra, se decretó la expul-

sión de los moriscos. *Amar después de la muerte* es una decidida respuesta a la apología de la expulsión. Aunque en tiempos de Felipe IV ya puede detectarse una cierta preocupación por lo ocurrido, e incluso algunos textos teñidos de un cierto orientalismo, lo cierto es que la poesía de cordel, la voz del pueblo, incide en un desprecio y resentimiento hacia el “moro” que ha pervivido hasta nuestros días: “Santiago y cierra España”, el de los retablos de tantas iglesias católicas, es uno de los más populares gritos a favor de la limpieza étnica. “Infame ladronera” es para don Juan de Austria la Alpujarra; pero el espectador, gracias a la interpretación calderoniana, sólo ve a unos personajes nobles y extremadamente frágiles, frustrados en su intento de convivencia pacífica. Hasta Alcuzcuz, el morisco no integrado, es condenado tal vez por cuestiones menos éticas que estéticas- “ley ser morir el más feo”- y privado no sólo del privilegio de la lengua sino de la misma voz.

Cuando Garcés, el asesino material de la bella Maleca, sospecha que su triste hazaña ofendió al mismo cielo, nos está planteando uno de los conflictos medulares de la tragedia: el que se establece entre responsabilidad y destino.

Los intentos de reconciliación y la justa venganza, sancionada por el poder, propician un equívoco final feliz. Una guerra civil parece haber acabado. El honor podrá recobrase, aunque sea después de la muerte.

Calderón era apenas un niño cuando la historia se empeñó en llevarle la contraria.

Yolanda Pallín /autora de la versión



Cadí
Emilio Buale



Alcuzcuz
Toni Misó



Don Juan Malec
Jordi Dauder



Doña Clara Malec
Pepa Pedroche



Don Juan de Mendoza
José Luis Santos



Garcés
Miguel Cubero



Doña Isabel Tuzaní
Montse Díez



Don Juan de Austria
Juan Meseguer

equipo artístico



Diseño de peluquería
y maquillaje
Sara Alvarez



Asesor de verso
Francisco Rojas



Iluminación
Miguel Ángel Camacho



Director Eduardo Vasco			
Directora adjunta Paloma de Villota	Oficina técnica José Luis Martín Susana Abad Víctor Navarro	Electricidad Manuel Luengas Pablo Sesmero Francisco Javier Sarrión	María José Peña Rosa María Sánchez Beatriz Sanz
Director de producción Antonio Díaz Martínez	Francisco M. Pozón Óscar Sainz	José María Herrera Juan Carlos Pérez César García	Peluquería M ^a Isabel Rodríguez Antonio Román Petra Domingo
Director técnico Miguel Ángel Camacho	Administración Marisa García Víctor Sastre	Jorge Juan Hernanz José Vidal José Ramón Bugallo Santiago Antón Alfredo Bustamante Tomás Pérez Isabel Pérez José Manuel Román	Maquillaje M ^a del Carmen Martín Marta Somolinos
Gerente Pilar Collar	Ayudante de publicaciones y act. culturales Ángeles Rodríguez	Audiovisuales Ángel M. Agudo José Ramón Pérez Alberto Cano Ignacio Santamaría Jesús Ramón Tejido Pedro García	Apuntadora Blanca Paulino
Coordinador de proyectos internacionales Miguel Ángel Alcántara	Grupos y espectadores María Torrente	Utilería Pepe Romero Emilio Sánchez Adriana Veyrat Arantza Fernández Pedro Acosta Rafael Tevar Ana Quiroga	Regiduría Rosa Postigo Dolores de la Torre Elena Sanz
Jefa de prensa María Jesús Barroso	Maquinaria Daniel Suárez Juan Francisco Martín Brígido Cerro Julián Iglesias Enrique Sánchez Ismael Martínez Osvaldo Habibi	Sastrería Adela Velasco	Oficiales de sala Jesús Castro José Luis Molinero Rosa María Varanda Rufino Crespo
Jefa de publicaciones y act. culturales Mar Zubieta			Taquillas Julia Vega Cristina González Julián Cervera
Ayudante de dirección José Luis Massó			Conserjes José Luis Ahijón Atilano Gómez José Luis Martínez
Jefa de sala Graciela Andreu			Limpieza Soldene S.A.
Adjunto a producción Santos Juzgado			Recepción y mantenimiento Gesteatral S.L.
Adjunto a dirección técnica Raúl Sánchez			Seguridad Securitas Seguridad España S.A.
Coordinador de medios Javier Díez Ena			
Cajera-pagadora Mercedes Domínguez			
Secretario de dirección Juan Antonio Somoza			
Ayudantes de producción Esther Frías Belén Pezuela			

Impresión
A. G. Luis Pérez, S. A.
T.L.P.O.
556-05-010-7
Dien, Leipzig
M. 43.947-2005





MINISTERIO DE CULTURA
INSTITUTO NACIONAL DE LAS ARTES
ESCÉNICAS Y DE LA MÚSICA

Teatro de la Comedia
(cerrado por reforma integral del edificio)

Dirección artística y gestión
Calle Príncipe nº 14 (Metro Sevilla y Sol)
28012 Madrid
Teléfono: 91 532 79 28
Fax: 91 522 46 90
Web: <http://teatroclasico.mcu.es>

Representaciones y taquilla
Sede temporal de la Compañía: Teatro Pavón
Calle Embajadores nº 9
(Metro La Latina y Tirso de Molina)
Teléfono de taquilla: 91 528 28 19

Colaboran: **EL MUNDO** 



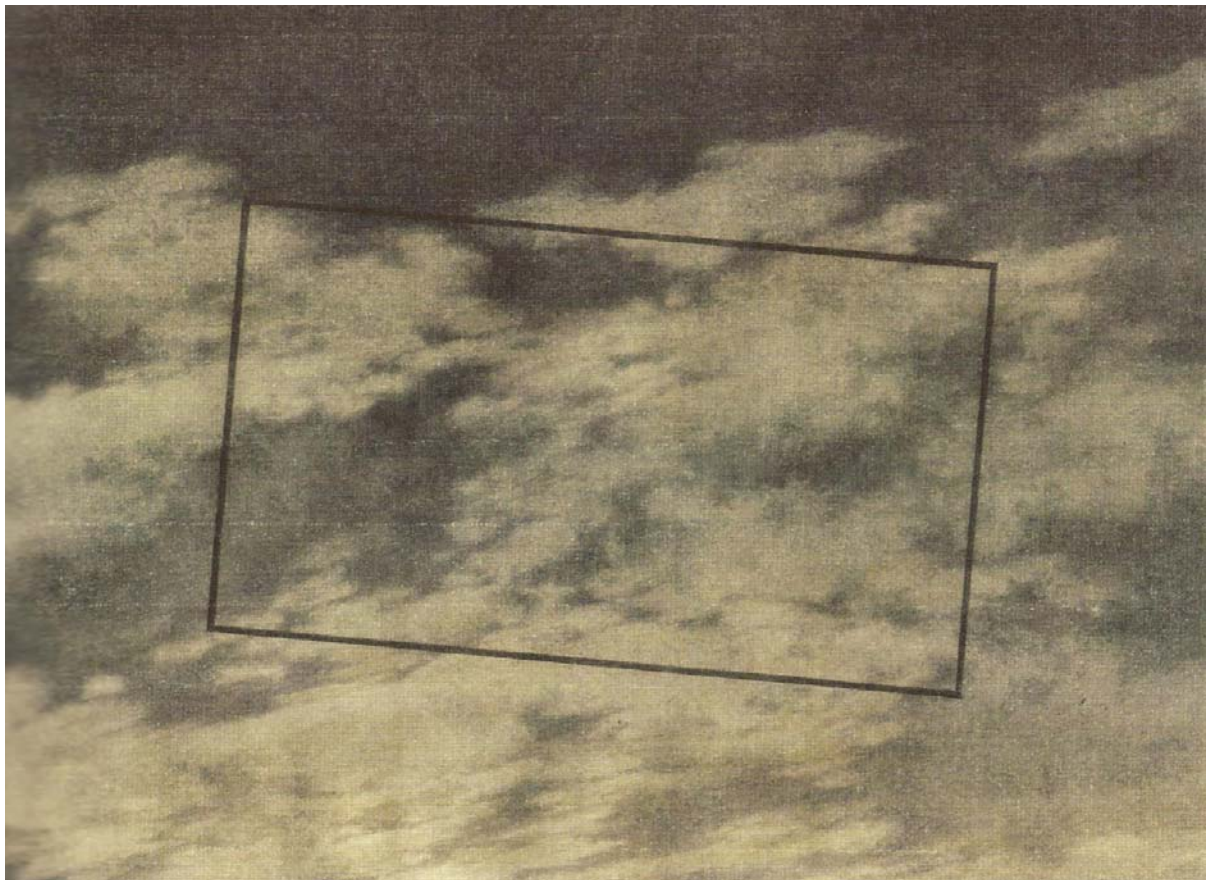
APARTADO 6
FOTOGRAFÍAS DE LA ESCENOGRAFÍA Y VESTUARIO
PARA LA PRODUCCIÓN
DE LA COMPAÑÍA NACIONAL DE TEATRO CLÁSICO

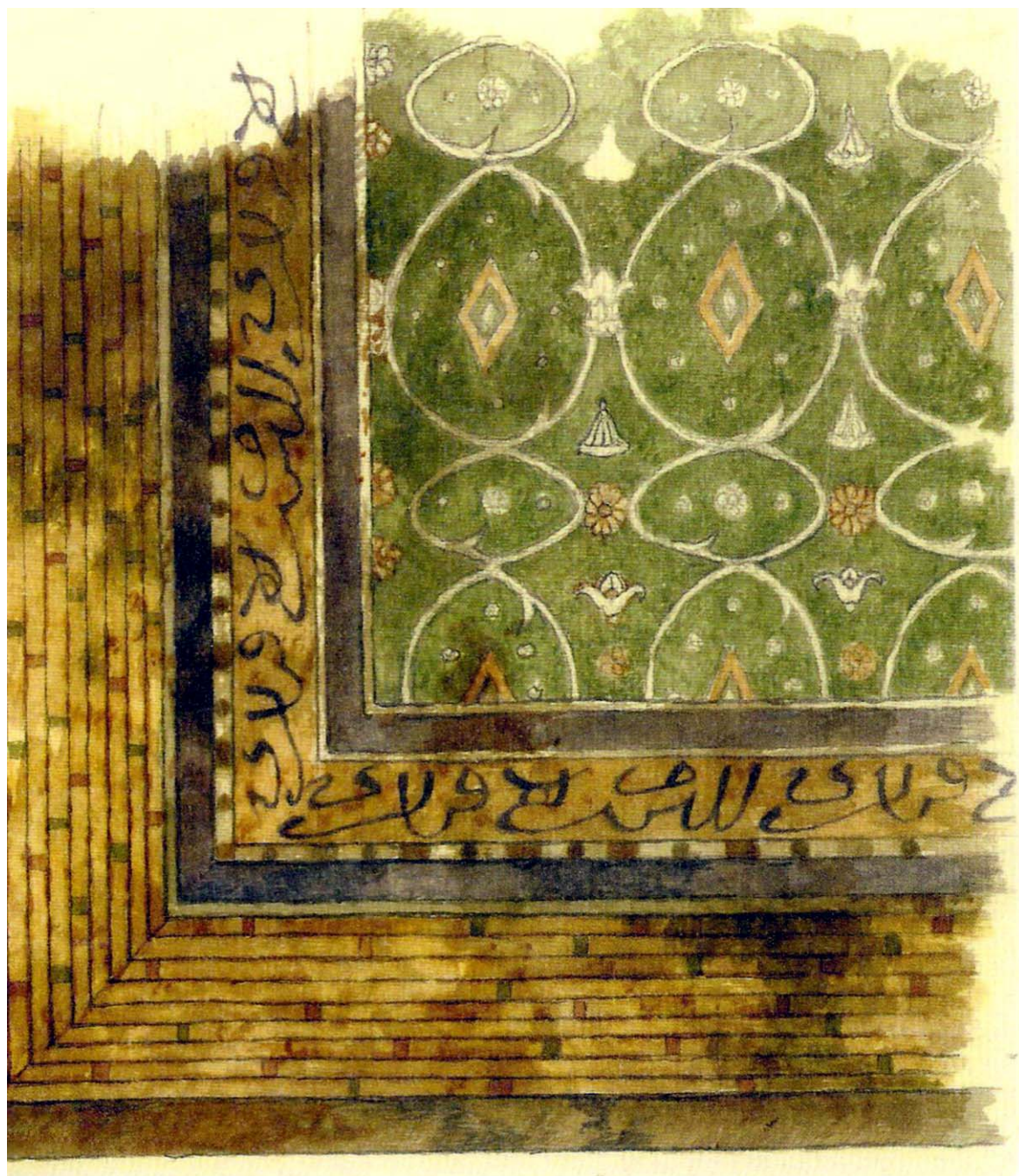
Escenografía: José Hernández

Vestuario: Rosa García Andujar

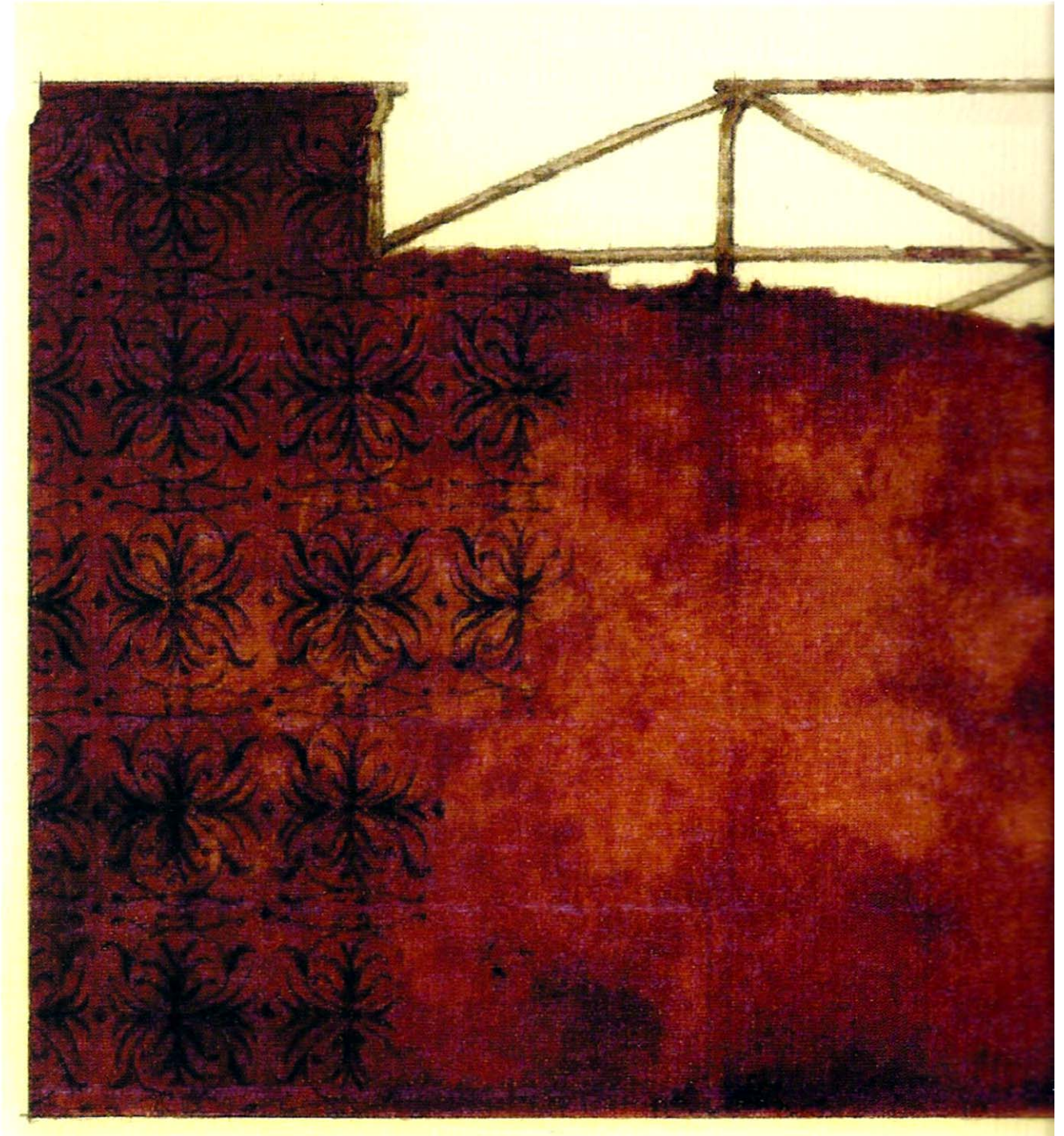
Imágenes tomadas de

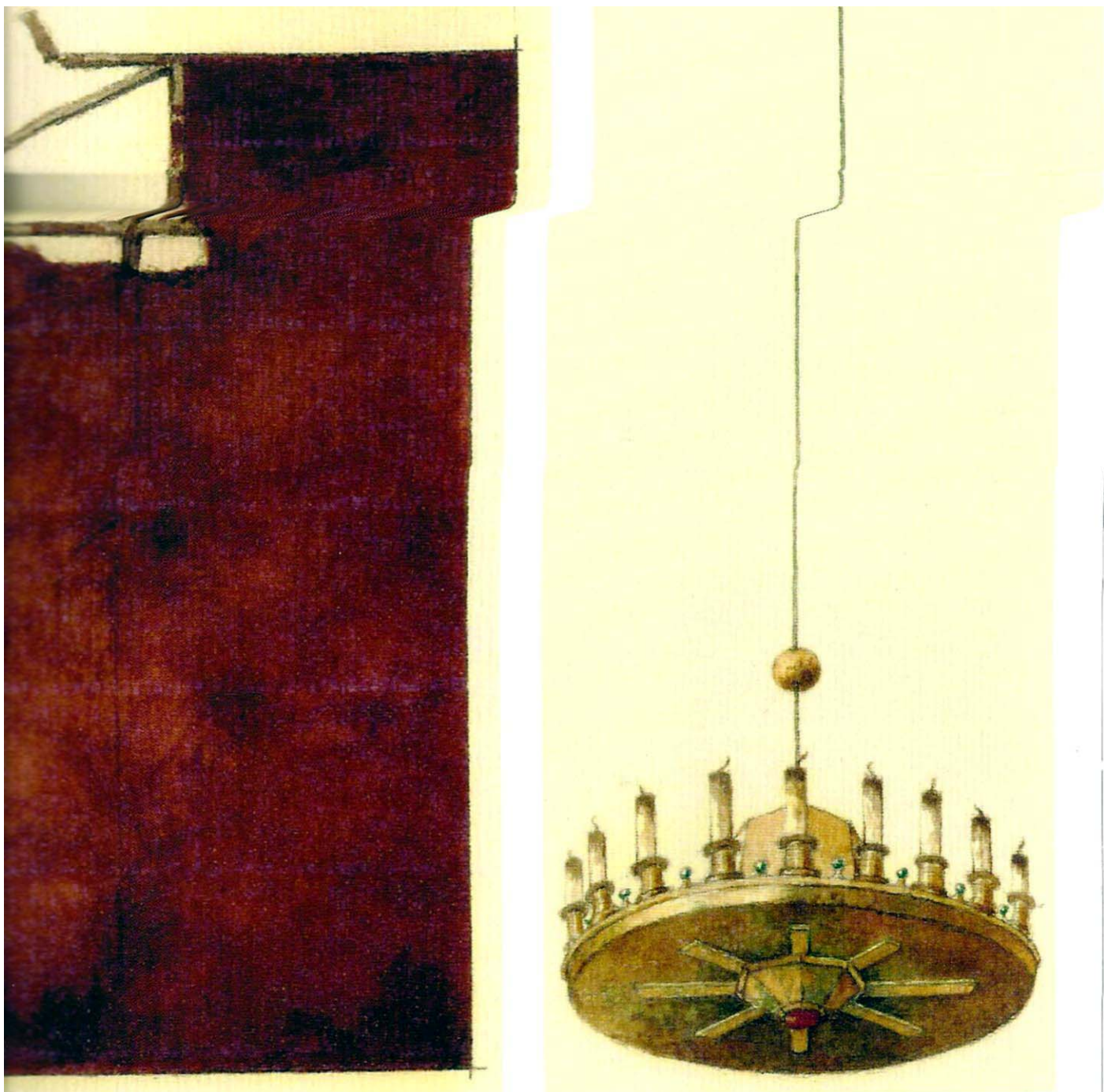
CALDERÓN DE LA BARCA, Pedro, *Amar después de la Muerte*, versión de Yolanda Pallín, Madrid, Colección Textos de Teatro Clásico N°. 40, Ed. Compañía Nacional de Teatro Clásico, 2005





amar
después de la
muerte





amar
después de la
muerte
Calaveras de la Pluma

VESTUARIO

Rosa García Andújar



Don Juan de Mendoza



Doña Clara Malec



amar
después de la
muerte
Catálogo de la Flor





amar
después de la
muerte
Colaboración de la Banca





amar
después de la
muerte
Calderón de la Barca





Garcés



Soldado 1

amar
después de la
muerte
el cadáver de la guerra



APARTADO 7

MATERIAL DE APOYO PARA LA CLASE DE MÚSICA

Las fotografías de los instrumentos están tomadas de

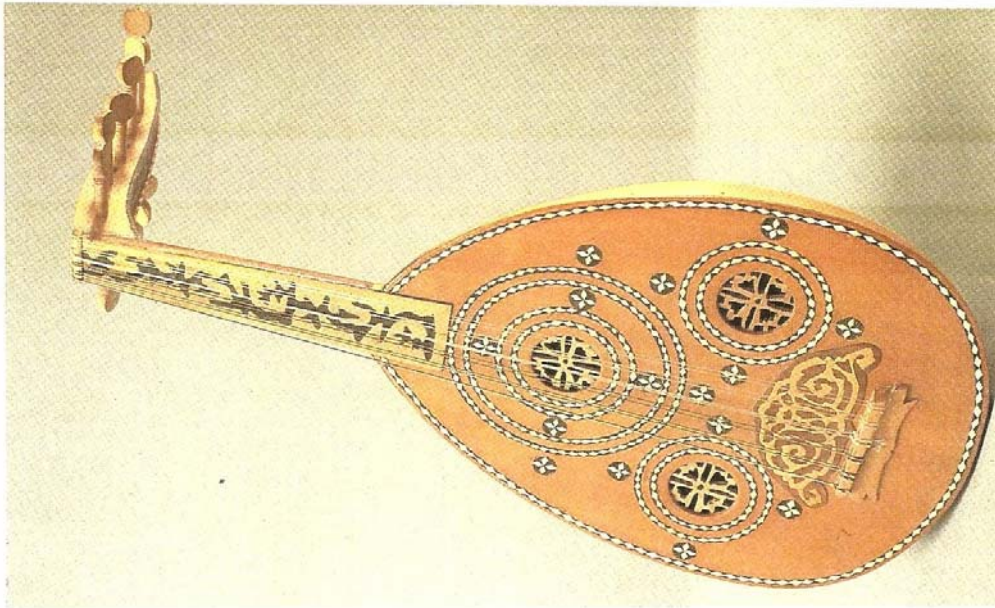
FERNÁNDEZ MANZANO, Reynaldo y SANTIAGO SIMÓN, Emilio de, *Música y Poesía de al sur de Al-Andalus*, Catálogo de la exposición celebrada en los Reales Alcázares de Sevilla (del 5 abril al 15 de julio de 1995), Sevilla, Ayuntamiento de Sevilla et al., 1995

Los textos están tomados de

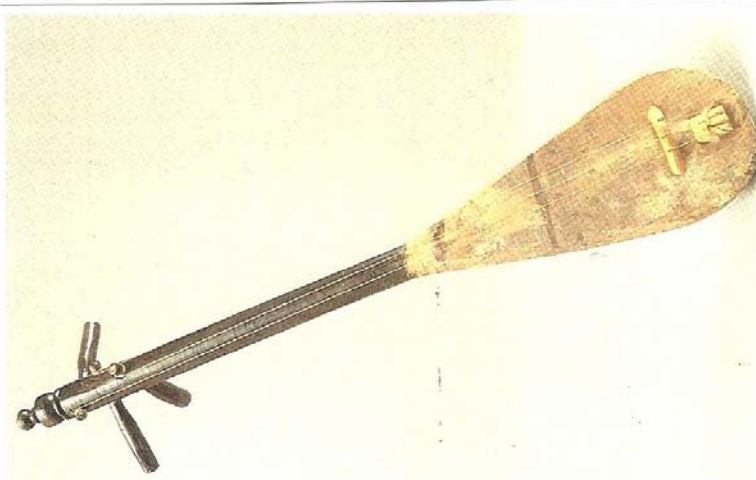
HITA, Arcipreste de, *Libro de Buen Amor*, Madrid, Colección Grandes Genios de la Literatura Universal, Volumen 23, S.A. de Promoción y Ediciones, Club Internacional del Libro, 1983, Págs. 139 y 140



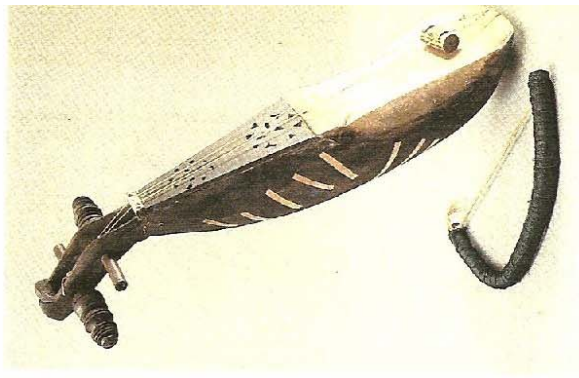
Genbzi



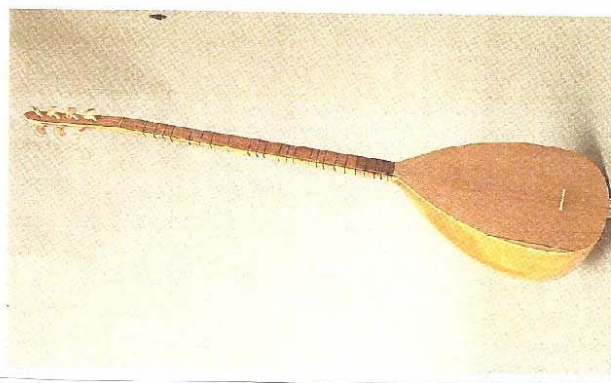
ʿūd magrebi



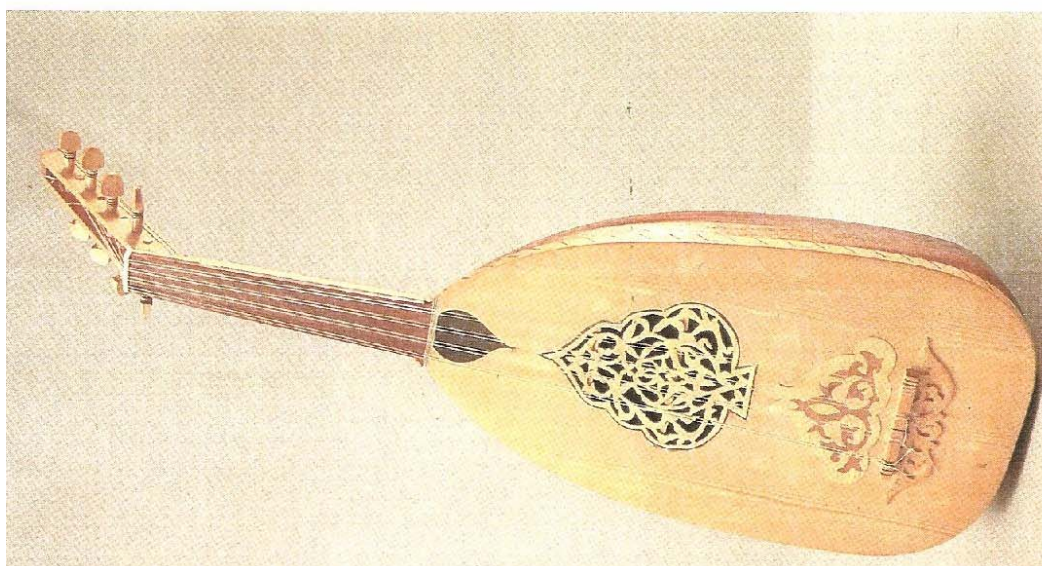
ʿūd magrebi



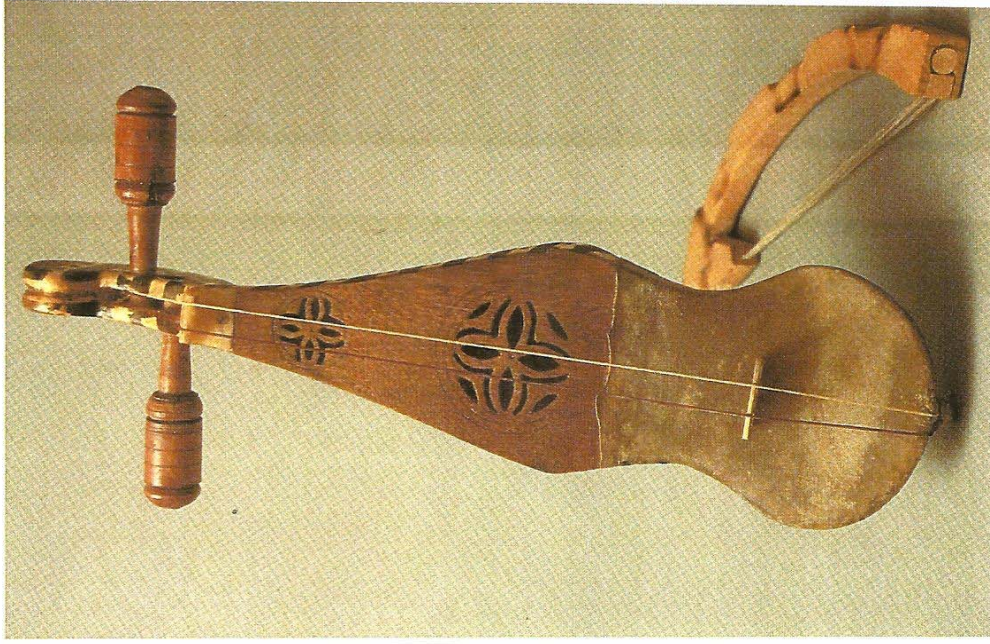
Rabāb



Tumbūr



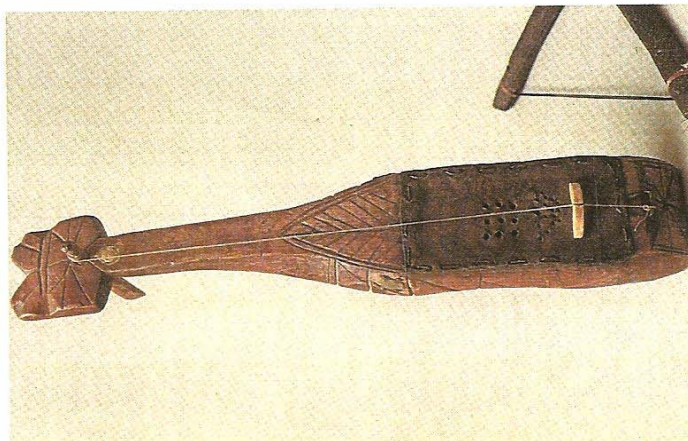
Qitāra



Rabāb garnāti



Rabāb bereber



Rabāb alpujarrreño



Págs. 85, 87 y 89

para las sus triperas gamellas e artesas,

las perras alanas paridas en las cadenas presas.

Rrehalas de Castilla con pastores de Ssoria.

rreçibenle en sus pueblos e dizenle grande istoria,

tañiendo las campanas en diziendo la gloria:

de tales alegrías non ha en el mundo memoria.

Posó el emperador en las carnicerías:

veniente a obedecer villas e alquerías.

Dijo con grande orgullo muchas bravas grandías,

començó el hidalgo a fazer cavallerías.

Matando e degollando e dessollando rresses,

dando a quantos venían, castellanos e ingleses;

todos le dan dineros, rreales e torneses:

cobra quanto ha perdido en los pasados meses.

*De cómo clérigos e legos e frayles e monjas e dueñas e juglares
salieron a rreçibir a don Amor*

Día era muy ssanto de la Pascua mayor:

el sol salía muy claro e de noble color;

los omes e las aves e toda noble flor,

todos van a rreçibir cantando al Amor.

Rreçibenle las aves, gayos e rruy señores,

calandrias, papagayos mayores e menores,

dan cantos plaçenteros e de dulçes ssabores:

más alegría fazen los que son más menores.

Rreçibenle los árboles con rramos e con flores

de diversas maneras, de fermosas colores,

rreçibenle los omes e dueñas con amores:

con muchos instrumentos salen los atambores.

Ally sale gritando la guitarra morisca,

de las voces aguda, de los puntos arisca,

el corpudo laúd, que tyene punto a la trisca,

la guitarra romance con estos se aprisca.

El rrabel gritador con la su alta nota:

«calbí, garabí» ba tañiendo la su nota:

el salterio con ellos más alto que la mota,

la viruela de peñola con estos allí sota.

Medio caño e harpa con el rrabel morisco,

tocan con alegría el galop françisco.

139

la rota dize con ellos más alta que un risco,

con ella el tamboril, syn él non vale un prisco,

La viñuela de arco faze dulçes vayladas,

adurmiendo a las vezes, muy alta a las vegadas,

vozes dulçes, sabrosas, claras e bien puntadas,

a las gentes alegra, a todas tyene pagadas.

Dulce caño entero sale con el panderete,

con sonajas de latón faze dulce sonete,

los órganos que dizen chanzonetes e motete,

la desdichada bufona entre ellos se entremete.

Gayta e ajabea, el inchado albogón,

sinfonía e baldosa en esta fiesta sson,

el françes odreçillo con estos se conpon,

la neçia vandurria aquí pone su son.

Trompas e añafles ssalen con atabales.

Non fueron tyenpo ha plaçenterías tales,

tan grandes alegrías nin tan comunales;

de juglares van llenas cuestras e eriales.

Los caminos van llenos de grandes proçesiones:

muchos omes ordenados, que otorgan perdones,

los clérigos seglares con muchos clerizones;

en la proçesión yva el abad de Berdones.

Ordenes de Cister con las de San Benito,

la orden de Cluny con su abad bendito,

quantas órdenes son non las puse en escrito:

«Venite exultemus» cantan con alto grito.

Orden de Santiago cón las del Ospital,

Calatrava e Alcántara con la de Buenaual,

abades benedictinos en esta fiesta tal:

«Te, Amorem, laudamus» le cantan e non ál.

Ally van de Ssant Pablo los sus predicadores.

Non va allí Sant Françisco, mas van frayles menores;

allí van agustynos e dizen sus cantores:

«Exultemus et laetemur», ministros e priores.

Los de la Trinidad con los frayles del Carmen,

e los de Santolalla, porque non se desamen,

todos mandan que digan, que canten e que llamen.

«Benedictus qui venit»; responden todos: «Amen»

Frayles de Santo Antón van en esta quadrilla,

muchos buenos cavalleros en mucha mala silla,

salen los escuderos con la saya cortilla:

140

APARTADO 8
RESULTADOS DE LAS ENCUESTAS REALIZADAS

A) Resultados de la encuesta para el alumnado de Secundaria

A.1) MUESTRA: 36 alumnos y alumnas de Cuarto de ESO

1) ¿Te sientes a gusto haciendo los cursos de la ESO?

- a) sí: 29 alumnos/as
- b) no: 7 alumnos/as

2) ¿Qué te gustaría hacer al teminar la etapa?

- a) Bachillerato: 23
- b) Ciclo: 7
- c) trabajar: 1
- d) *Bachillerato o Ciclo: 1*
- e) *en blanco: 4*

3) ¿Has participado alguna vez en una actividad de teatro?

- a) sí: 19
- b) no: 17

4) ¿En qué situación?

- a) escolar: 16
- b) extraescolar: 1
- c) *ambas: 5*
- d) *en blanco: 14*

5) ¿Te apetecería realizar una actividad de teatro?

- a) mucho: 3
- b) bastante: 2
- c) quizá: 17
- d) poco: 1
- e) nada: 14

6) ¿Qué preferirías ser?

- a) actor/actriz: 12
- b) espectador/a: 21
- c) nada: 3

7) De no trabajar como actor/actriz, ¿en qué aspecto te gustaría colaborar?

- a) diseño escenográfico: 3
- b) construcción de decorados: 8
- c) confección de vestuario: 4
- d) técnico de sonido: 5

- e) técnico de luces: 1
- f) maquillador/a: 10
- g) *en blanco*: 5

8) ¿Qué tipo de obra prefieres?

- a) tragedia: 3
- b) comedia: 32
- c) *en blanco*: 1

9) ¿Prefieres una historia...

- a) real?: 15
- b) fantástica?: 19
- c) *en blanco*: 2

10) ¿Qué prototipo de personaje preferirías representar?

10.1.- a) protagonista: 7; b) secundario: 29

10.2.- a) rey/reina: 3; b) criado/criada: 5; c) gracioso/a: 18; d) villano: 8; e) *c ó d*: 2

Resultados globales expresados en porcentajes

1) ¿Te sientes a gusto haciendo los cursos de la ESO?

- a) sí: 80.6 %
- b) no: 19.4 %

2) ¿Qué te gustaría hacer al teminar la etapa?

- a) Bachillerato: 63.9 %
- b) Ciclo: 19.4 %
- c) trabajar: 2.8 %
- d) *Bachillerato o Ciclo*: 2.8 %
- e) *en blanco*: 11.1 %

3) ¿Has participado alguna vez en una actividad de teatro?

- a) sí: 52.8 %
- b) no: 47.2 %

4) ¿En qué situación?

- a) escolar: 44.4 %
- b) extraescolar: 2.8 %
- c) *ambas*: 13.9 %
- d) *en blanco*: 38.9 %

5) ¿Te apetecería realizar una actividad de teatro?

- a) mucho: 8.3 %
- b) bastante: 5.6 %
- c) quizá: 47.2 %
- d) poco: 2.8 %
- e) nada: 36.1 %

6) ¿Qué preferirías ser?

- a) actor/actriz: 33.3 %
- b) espectador/a: 58.4 %
- c) nada: 8.3 %

7) De no trabajar como actor/actriz, ¿en qué aspecto te gustaría colaborar?

- a) diseño escenográfico: 8.3 %
- b) constr. decorados: 22.2 %
- c) confec. vestuario: 11.1 %
- d) técnico de sonido: 13.9 %
- e) técnico de luces: 2.8 %
- f) maquillador/a: 27.8 %
- g) *en blanco*: 13.9 %

8) ¿Qué tipo de obra prefieres?

- a) tragedia: 8.3 %
- b) comedia: 88.9 %
- c) *en blanco*: 2.8 %

9) ¿Prefieres una historia...

- a) real: 41.7 %
- b) fantástica?: 52.8 %
- c) *en blanco*: 5.5 %

10) ¿Qué prototipo de personaje preferirías representar?

10.1.- a) protagonista: 19.4 %; b) secundario: 80.6 %

10.2.- a) rey/reina: 8.3 %; b) criado/a: 13.9 %; c) gracioso/a: 50 %;

d) villano: 22.2 %; e) *c ó d*: 5.6 %

A.2) Resultados según la variable “tipo de grupo”

Curso: Cuarto de ESO B y C (26 alumnos/as)

Opción: Itinerario 2 (Música y Educación Plástica)

1) ¿Te sientes a gusto haciendo los cursos de ESO?

- a) sí: 19 alumnos/as;
- b) no: 7 alumnos/as

2) ¿Qué te gustaría hacer al terminar la etapa?:

- a) Bachillerato: 21;
- b) Ciclo: 2;
- c) trabajar: 1;
- d) *Bach. o Ciclo: 1;*
- e) *en blanco: 1*

3) ¿Has participado alguna vez en una actividad de teatro?:

- a) sí: 13;
- b) no: 13

4) ¿En qué situación?:

- a) escolar: 10;
- b) extraescolar: 0;
- c) *ambas: 5 ;*
- d) *en blanco: 11*

5) ¿Te apetecería realizar una actividad de teatro?:

- a) mucho: 2;
- b) bastante: 1;
- c) quizá: 12;
- d) poco: 1;
- e) nada: 10

6) ¿Qué preferirías ser?:

- a) actor/actriz: 7;
- b) espectador/a: 17;
- c) nada: 2

7) De no trabajar como actor/actriz, ¿en qué aspecto te gustaría colaborar?:

- a) diseño escenográfico: 3;
- b) construcción de decorados: 7;
- c) confección vestuario: 2;
- d) técnico de sonido: 4;
- e) técnico de luces: 1;
- f) maquillador/a: 6;
- g) *en blanco*: 3

8) ¿Qué tipo de obra prefieres?:

- a) tragedia: 2;
- b) comedia: 23;
- c) *en blanco*: 1

9) ¿Prefieres una historia...

- a) real: 9;
- b) fantástica?: 16;
- c) *en blanco*: 1

10) ¿Qué prototipo de personaje preferirías representar?:

10.1.- a) protagonista: 3; b) secundario: 23

10.2.- a) rey/reina: 2; b) criado/criada: 5; c) gracioso/a: 11; d) villano: 6; c ó d) 2

Curso: Cuarto de ESO C-Programa de Diversificación Curricular (10 alumnos/as)

1) ¿Te sientes a gusto haciendo los cursos de ESO?

- a) sí: 10 alumnos/as;
- b) no: 0 alumnos/as

2) ¿Qué te gustaría hacer al terminar la etapa?:

- a) Bachillerato: 2
- b) Ciclo: 5
- c) trabajar: 0
- d) *en blanco*: 3

3) ¿Has participado alguna vez en una actividad de teatro?:

- a) sí: 6;
- b) no: 4

4) ¿En qué situación?:

- a) escolar: 5;
- b) extraescolar: 1 ;
- c) *en blanco*: 4

5) ¿Te apetecería realizar una actividad de teatro?:

- a) mucho: 1;
- b) bastante: 1;
- c) quizá: 5;
- d) poco: 0;
- e) nada: 3

6) ¿Qué preferirías ser?:

- a) actor/actriz: 5;
- b) espectador/a: 4;
- c) nada: 1

7) De no trabajar como actor/actriz, ¿en qué aspecto te gustaría colaborar?:

- a) diseño escenográfico: 0;
- b) construcción de decorados: 1;
- c) confección vestuario: 2;
- d) técnico de sonido: 1;
- e) técnico de luces: 0;
- f) maquillador/a: 4;
- g) *en blanco*: 2

8) ¿Qué tipo de obra prefieres?:

- a) tragedia: 1;
- b) comedia: 9

9) ¿Prefieres una historia...

- a) real: 6;
- b) fantástica?: 3;
- c) *en blanco*: 1

10) ¿Qué prototipo de personaje preferirías representar?:

10.1.- a) protagonista: 4; b) secundario: 6

10.2.- a) rey/reina: 1; b) criado/criada: 0; c) gracioso/a: 7; d) villano: 2

Resultados parciales expresados en porcentajes (Itinerario 2: 26 alumnos /as)

1) ¿Te sientes a gusto haciendo los cursos de ESO?

- a) sí: 73.1 %
- b) no: 26.9 %

2) ¿Qué te gustaría hacer al terminar la etapa?:

- a) Bachillerato: 80.8 %
- b) Ciclo: 7.8 %
- c) trabajar: 3.8 %
- d) *Bachillerato o Ciclo*: 3.8 %
- e) *en blanco*: 3.8 %

3) ¿Has participado alguna vez en una actividad de teatro?:

- a) sí: 50 %
- b) no: 50 %

4) ¿En qué situación?:

- a) escolar: 38.5 %
- b) extraescolar: 0 %
- c) *ambas*: 19.2 %
- d) *en blanco*: 42.3 %

5) ¿Te apetecería realizar una actividad de teatro?:

- a) mucho: 7.7 %
- b) bastante: 3.9 %
- c) quizá: 46.1 %
- d) poco: 3.9 %
- e) nada: 38.4 %

6) ¿Qué preferirías ser?:

- a) actor/actriz: 27 %
- b) espectador/a: 65.3 %
- c) nada: 7.7 %

7) De no trabajar como actor/actriz, ¿en qué aspecto te gustaría colaborar?:

- a) diseño escenográfico: 11.5 %
- b) construcción de decorados: 27 %
- c) confección vestuario: 7.7 %
- d) técnico de sonido: 15.4 %
- e) técnico de luces: 3.9 %
- f) maquillador/a: 23 %
- g) *en blanco*: 11.5 %

8) ¿Qué tipo de obra prefieres?:

- a) tragedia: 7.7 %
- b) comedia: 88.5 %
- c) *en blanco*: 3.8 %

9) ¿Prefieres una historia...

- a) real?: 34.6 %
- c) fantástica?: 61.5 %
- c) *en blanco*: 3.9 %

10) ¿Qué prototipo de personaje preferirías representar?:

10.1.- a) protagonista: 11.5 %; b) secundario: 88.5 %

10.2.- a) rey/reina: 7.7 %; b) criado/criada: 19.2 %; c) gracioso/graciosa: 42.3 %%;

d) villano: 23.1 %; e) *c ó d*: 7.7%

Resultados parciales expresados en porcentajes (Diversificación: 10 alumnos/as)

1) ¿Te sientes a gusto haciendo los cursos de ESO?

- a) sí: 100 %
- b) no: 0 %

2) ¿Qué te gustaría hacer al terminar la etapa?:

- a) Bachillerato: 20 %
- c) Ciclo: 50 %
- c) trabajar: 0 %
- d) *en blanco*: 30 %

3) ¿Has participado alguna vez en una actividad de teatro?:

- a) sí: 60 %
- b) no: 40 %

4) ¿En qué situación?:

- a) escolar: 60 %
- b) extraescolar: 10 %
- c) *en blanco*: 30 %

5) ¿Te apetecería realizar una actividad de teatro?:

- a) mucho: 10 %
- b) bastante: 10 %
- c) quizá: 50 %
- d) poco: 0 %
- e) nada: 30 %

6) ¿Qué preferirías ser?:

- a) actor/actriz: 50 %
- b) espectador/a: 40 %
- c) nada: 10 %

7) De no trabajar como actor/actriz, ¿en qué aspecto te gustaría colaborar?:

- a) diseño escenográfico: 0 %
- b) construcción de decorados: 10 %
- c) confección vestuario: 20 %
- d) técnico de sonido: 10 %
- e) técnico de luces: 0 %
- f) maquillador/a: 40 %
- g) *en blanco*: 20 %

8) ¿Qué tipo de obra prefieres?:

- a) tragedia: 10 %
- b) comedia: 90 %

9) ¿Prefieres una historia...

- a) real: 60 %
- b) fantástica?: 30 %
- c) *en blanco*: 10 %

10) ¿Qué prototipo de personaje preferirías representar?:

10.1.- a) protagonista: 40 % b) secundario: 60 %

10.2.- a) rey/reina: 10 %; criado/criada: 0 %; gracioso/graciosa: 70 %; villano: 20 %

A.3) Resultados según la variable “sexo”

Número de alumnas: 24

- 1) ¿Te sientes a gusto haciendo los cursos de ESO?
 - a) sí: 19 alumnas;
 - b) no: 5 alumnas
- 2) ¿Qué te gustaría hacer al terminar la etapa?:
 - a) Bachillerato: 15;
 - b) Ciclo: 6;
 - c) trabajar: 0;
 - d) *en blanco*: 3
- 3) ¿Has participado alguna vez en una actividad de teatro?:
 - a) sí: 14;
 - b) no: 10
- 4) ¿En qué situación?:
 - a) escolar: 11;
 - b) extraescolar: 1 ;
 - c) *ambas*: 3;
 - d) *en blanco*: 9
- 5) ¿Te apetecería realizar una actividad de teatro?:
 - a) mucho: 2
 - b) bastante: 2
 - c) quizá: 13
 - d) poco: 1
 - e) nada: 6
- 6) ¿Qué preferirías ser?:
 - a) actor/actriz: 8
 - b) espectador/a: 15
 - c) nada: 1
- 7) De no trabajar como actor/actriz, ¿en qué aspecto te gustaría colaborar?:
 - a) diseño escenográfico: 2
 - b) construcción de decorados: 4
 - c) confección vestuario: 4
 - d) técnico de sonido: 1
 - e) técnico de luces: 1

- f) maquillador/a: 10
- g) *en blanco*: 2

8) ¿Qué tipo de obra prefieres?:

- a) tragedia: 2
- b) comedia: 21
- c) *en blanco*: 1

9) ¿Prefieres una historia...

- a) real?: 10
- b) fantástica?: 12
- c) *en blanco*: 2

10) ¿Qué prototipo de personaje preferirías representar?:

10.1.- a) protagonista: 6; b) secundario: 18

10.2.- a) rey/reina: 3; b) criado/criada: 4; c) gracioso/a: 13; d) villano: 4

Número de alumnos: 12

1) ¿Te sientes a gusto haciendo los cursos de ESO?

- a) sí: 10 alumnos
- b) no: 2 alumnos

2) ¿Qué te gustaría hacer al terminar la etapa?:

- a) Bachillerato: 8;
- b) Ciclo: 1;
- c) trabajar: 1;
- d) *a ó b: 1;*
- e) *en blanco: 1*

3) ¿Has participado alguna vez en una actividad de teatro?:

- a) sí: 5;
- b) no: 7

4) ¿En qué situación?:

- a) escolar: 4;
- b) extraescolar: 0 ;
- c) *ambas: 2;*
- d) *en blanco: 6*

5) ¿Te apetecería realizar una actividad de teatro?:

- a) mucho: 1;
- b) bastante: 0;
- c) quizá: 4;
- d) poco: 0;
- e) nada: 7

6) ¿Qué preferirías ser?:

- a) actor/actriz: 4;
- b) espectador/a: 6;
- c) nada: 2

7) De no trabajar como actor/actriz, ¿en qué aspecto te gustaría colaborar?:

- a) diseño escenográfico: 1;
- b) construcción de decorados: 4;
- c) confección vestuario: 0;
- d) técnico de sonido: 4;
- e) técnico de luces: 0;
- f) maquillador/a: 0;
- g) *en blanco: 3*

8) ¿Qué tipo de obra prefieres?:

- a) tragedia: 1;
- b) comedia: 11

9) ¿Prefieres una historia...

- a) real: 5;
- b) fantástica?: 7

10) ¿Qué prototipo de personaje preferirías representar?:

10.1.- a) protagonista: 1; b) secundario: 11

10.2.- a) rey/reina: 0; b) criado/criada: 1; c) gracioso/a: 5; d) villano: 4; *c ó d*) 2

Resultados parciales expresados en porcentajes (alumnas)

1) ¿Te sientes a gusto haciendo los cursos de ESO?

- a) sí: 79.2 %
- b) no: 20.8 %

2) ¿Qué te gustaría hacer al terminar la etapa?:

- a) Bachillerato: 62.5 %
- b) Ciclo: 25 %
- c) trabajar: 0 %
- d) *en blanco*: 12.5 %

3) ¿Has participado alguna vez en una actividad de teatro?:

- a) sí: 58.3 %
- b) no: 41.7 %

4) ¿En qué situación?:

- a) escolar: 45.8 %
- b) extraescolar: 4.2 %
- c) *ambas*: 12.5 %
- d) *en blanco*: 37.5 %

5) ¿Te apetecería realizar una actividad de teatro?:

- a) mucho: 8.3 %
- b) bastante: 8.3 %
- c) quizá: 54.2 %
- d) poco: 4.2 %
- e) nada: 25 %

6) ¿Qué preferirías ser?:

- a) actor/actriz: 33.3 %
- b) espectador/a: 62.5 %
- c) nada: 4.2 %

7) De no trabajar como actor/actriz, ¿en qué aspecto te gustaría colaborar?:

- a) diseño escenográfico: 8.3 %
- b) construcción de decorados: 16.7 %
- c) confección vestuario: 16.7 %
- d) técnico de sonido: 4.2 %
- e) técnico de luces: 4.2 %
- f) maquillador/a: 41.6 %
- g) *en blanco*: 8.3 %

8) ¿Qué tipo de obra prefieres?:

- a) tragedia: 8.3 %
- b) comedia: 87.5 %
- c) *en blanco*: 4.2 %

9) ¿Prefieres una historia...

- a) real?: 41.7 %
- b) fantástica?: 50 %
- c) *en blanco*: 8.3 %

10) ¿Qué prototipo de personaje preferirías representar?:

10.1.- a) protagonista: 25 %; b) secundario: 75 %

10.2.- a) reina: 12.5 %; b) criada: 16.7 %; c) graciosa: 54.2 %; d) villano: 16.6 %

Resultados parciales expresados en porcentajes (alumnos)

1) ¿Te sientes a gusto haciendo los cursos de ESO?

- a) sí: 83.3 %
- b) no: 16.7 %

2) ¿Qué te gustaría hacer al terminar la etapa?:

- a) Bachillerato: 66.6 %
- b) Ciclo: 8.4 %
- c) trabajar: 8.4 %
- d) *a ó b*: 8.3 %
- e) *en blanco*: 8.3 %

3) ¿Has participado alguna vez en una actividad de teatro?:

- a) sí: 41.7 %
- b) no: 58.3 %

4) ¿En qué situación?:

- a) escolar: 33.3 %
- b) extraescolar: 0 %
- c) *ambas*: 16.7 %
- d) *en blanco*: 50 %

5) ¿Te apetecería realizar una actividad de teatro?:

- a) mucho: 8.3 %
- b) bastante: 0 %
- c) quizá: 33.3 %
- d) poco: 0 %
- e) nada: 58.4 %

6) ¿Qué preferirías ser?:

- a) actor/actriz: 33.3 %
- b) espectador/a: 50 %
- c) nada: 16.7 %

7) De no trabajar como actor/actriz, ¿en qué aspecto te gustaría colaborar?:

- a) diseño escenográfico: 8.4 %
- b) construcción de decorados: 33.3 %
- c) confección vestuario: 0 %
- d) técnico de sonido: 33.3 %
- e) técnico de luces: 0 %
- f) maquillador/a: 0 %
- g) *en blanco*: 25 %

8) ¿Qué tipo de obra prefieres?:

- a) tragedia: 8.3 %
- b) comedia: 91.7 %

9) ¿Prefieres una historia...

- a) real: 41.7 %
- b) fantástica?: 58.3 %

10) ¿Qué prototipo de personaje preferirías representar?:

10.1.- a) protagonista: 8.3 %; b) secundario: 91.7 %

10.2.- a) reina: 0 %; b) criada: 8.3 %; c) graciosa: 41.7 %;
d) villano: 33.3 %; c ó d) 16.7 %

B) Resultados de la encuesta para el profesorado de Secundaria

B.1) MUESTRA: 33 profesores y profesoras de Secundaria

1) ¿Te gusta tu profesión de docente en Secundaria?:

- a) sí: 28;
- b) parcialmente: 5;
- c) en absoluto: 0

2) ¿Estás de acuerdo con el actual sistema educativo?:

- a) totalmente: 0;
- b) con algunas matizaciones: 24;
- c) en nada: 9

3) Al inicio de tu carrera, ¿cuáles eran tus expectativas profesionales?:

- a) ejercer libremente (biólogo, filólogo, etc.): 6;
- b) trabajar como docente: 25;
- c) *en blanco*: 2

4) ¿Has escogido esta profesión voluntariamente?:

- a) sí: 32;
- b) no: 1

5) ¿Por qué te has dedicado a la docencia en Secundaria?:

- a) por la escasez de salidas para la investigación: 3
- b) porque era la opción profesional más rentable y segura económicamente: 8
- c) porque siempre me ha gustado enseñar: 18;
- d) *en blanco*: 3 ;
- e) *b-c*: 1

6) Ante la situación actual de la Enseñanza Secundaria (alto índice de desmotivación y de suspensos),

- a) crees que no es posible mejorarla: 4;
- b) estarías dispuesto/a a aportar alguna solución: 23
- c) *en blanco*: 5 ;
- d) *a-b*: 1

7) En tu labor diaria ¿procuras *motivar* a tus alumnos/as?:

- a) sí: 26;
- b) no: 1;
- c) en parte: 6

8) ¿Consideras que una actividad interdisciplinaria bien planificada puede ayudar, en todo o en parte, a integrar al alumnado menos motivado?:

- a) sí: 19;
- b) no: 2;
- c) en parte: 11;
- d) *en blanco*: 1

9) ¿Estarías dispuesto/a a participar en una actividad de este tipo?:

- a) sí: 11;
- b) no: 2;
- c) dependiendo de los planteamientos: 19;
- d) *en blanco*: 1

10) ¿Crees en la *experimentación* con tus alumnos/as como forma de complementación de tus capacidades docentes?:

- a) sí: 13;
- b) no: 2;
- c) parcialmente: 18

Resultados globales expresados en porcentajes

1) ¿Te gusta tu profesión de docente en Secundaria?:

- a) sí: 84.9 %;
- b) parcialmente: 15.1 %;
- c) en absoluto: 0 %

2) ¿Estás de acuerdo con el actual sistema educativo?:

- a) totalmente: 0 %;
- b) con algunas matizaciones: 72.8 %;
- c) en nada: 27.2 %

3) Al inicio de tu carrera, ¿cuáles eran tus expectativas profesionales?:

- a) ejercer libremente (biólogo, filólogo, etc): 18.1 %;
- b) trabajar como docente: 75.8 %
- c) *en blanco*: 6.1 %

4) ¿Has escogido esta profesión voluntariamente?:

- a) sí: 96.9 %;
- b) no: 3.1 %

5) ¿Por qué te has dedicado a la docencia en Secundaria?:

- a) por la escasez de salidas para la investigación: 9.1 %
- b) porque era la opción profesional más rentable y segura económicamente: 24.2 %
- c) porque siempre me ha gustado enseñar: 54.5 %;
- d) *en blanco*: 9.1 %;
- e) *b-c*: 3.1 %

6) Ante la situación actual de la Enseñanza Secundaria (alto índice de desmotivación y de suspensos),

- a) crees que no es posible mejorarla: 12.1 %
- b) estarías dispuesto/a a aportar alguna solución: 69.7 %
- c) *en blanco*: 15.1 %
- d) *a-b*: 3.1 %

7) En tu labor diaria ¿procuras *motivar* a tus alumnos/as?:

- a) sí: 78.8 %;
- b) no: 3.1 %;
- c) en parte: 18.1 %

8) ¿Consideras que una actividad interdisciplinaria bien planificada puede ayudar, en todo o en parte, a integrar al alumnado menos motivado?:

- a) sí: 57.5 %
- b) no: 6.1 %
- c) en parte: 33.3 %
- d) *en blanco*: 3.1%

9) ¿Estarías dispuesto/a a participar en una actividad de este tipo?:

- a) sí: 33.3 %
- b) no: 6.1 %
- c) dependiendo de los planteamientos: 57.5 %
- d) *en blanco*: 3.1 %

10) ¿Crees en la *experimentación* con tus alumnos/as como forma de complementación de tus capacidades docentes?:

- a) sí: 39.4 %
- b) no: 6.1 %
- c) parcialmente: 42.4 %;
- d) *en blanco*: 12.1 %

B.2) Resultados expresados según la variable “Ciencias-Letras-Artes/Deportes”

11 Profesores/as de “Ciencias”

(Matemáticas, Física-Química. Biología, Tecnología, Psicología-Pedagogía)

1) ¿Te gusta tu profesión de docente en Secundaria?:

- a) sí: 11;
- b) parcialmente: 0;
- c) en absoluto: 0

2) ¿Estás de acuerdo con el actual sistema educativo?:

- a) totalmente: 0;
- b) con algunas matizaciones: 9 ;
- c) en nada: 2

3) Al inicio de tu carrera, ¿cuáles eran tus expectativas profesionales?:

- a) ejercer libremente (biólogo, filólogo, etc.): 3;
- b) trabajar como docente: 6;
- c) *en blanco*: 2

4) ¿Has escogido esta profesión voluntariamente?:

- a) sí: 11;
- b) no: 0

5) ¿Por qué te has dedicado a la docencia en Secundaria?:

- a) por la escasez de salidas para la investigación: 1;
- b) porque era la opción profesional más rentable y segura económicamente: 3;
- c) porque siempre me ha gustado enseñar: 6;
- d) *en blanco*: 1

6) Ante la situación actual de la Enseñanza Secundaria (alto índice de desmotivación y de suspensos),

- a) crees que no es posible mejorarla: 1;
- b) estarías dispuesto/a a aportar alguna solución: 8;
- c) *ambas*: 1;
- d) *en blanco*: 1

7) En tu labor diaria ¿procuras *motivar* a tus alumnos/as?:

- a) sí: 9;
- b) no: 0;
- c) en parte: 2

8) ¿Consideras que una actividad interdisciplinaria bien planificada puede ayudar, en todo o en parte, a integrar al alumnado menos motivado?:

- a) sí: 7;
- b) no: 0;
- c) en parte: 4

9) ¿Estarías dispuesto/a a participar en una actividad de este tipo?:

- a) sí: 4;
- b) no: 0 ;
- c) dependiendo de los planteamientos: 7

10) ¿Crees en la *experimentación* con tus alumnos/as como forma de complementación de tus capacidades docentes?:

- a) sí: 6;
- b) no: 0;
- c) parcialmente: 5

16 Profesores/as de “Letras”

(Lenguas Castellana y Gallega, Sociales, Inglés, Francés, Religión, Cult. Clásica)

1) ¿Te gusta tu profesión de docente en Secundaria?:

- a) sí: 13;
- b) parcialmente: 3;
- c) en absoluto: 0

2) ¿Estás de acuerdo con el actual sistema educativo?:

- a) totalmente: 0;
- b) con algunas matizaciones: 10;
- c) en nada: 6

3) Al inicio de tu carrera, ¿cuáles eran tus expectativas profesionales?:

- a) ejercer libremente (biólogo, filólogo, etc.): 0;
- b) trabajar como docente: 16

4) ¿Has escogido esta profesión voluntariamente?:

- a) sí: 16;
- b) no: 0

5) ¿Por qué te has dedicado a la docencia en Secundaria?:

- a) por la escasez de salidas para la investigación: 0;
- b) porque era la opción profesional más rentable y segura económicamente: 4;
- c) porque siempre me ha gustado enseñar: 9;
- d) *opciones b y c: 1;*
- e) *en blanco: 2*

6) Ante la situación actual de la Enseñanza Secundaria (alto índice de desmotivación y de suspensos),

- a) crees que no es posible mejorarla: 3;
- b) estarías dispuesto/a a aportar alguna solución: 10;
- c) *en blanco: 3*

7) En tu labor diaria ¿procuras *motivar* a tus alumnos/as?

- a) sí: 11;
- b) no: 1;
- c) en parte: 4

8) ¿Consideras que una actividad interdisciplinaria bien planificada puede ayudar, en todo o en parte, a integrar al alumnado menos motivado?:

- a) sí: 8;
- b) no: 2;
- c) en parte: 5;
- d) *en blanco*: 1

9) ¿Estarías dispuesto/a a participar en una actividad de este tipo?:

- a) sí: 4;
- b) no: 2;
- c) dependiendo de los planteamientos: 9;
- d) *en blanco*: 1

10) ¿Crees en la *experimentación* con tus alumnos/as como forma de complementación de tus capacidades docentes?:

- a) sí: 4;
- b) no: 2;
- c) parcialmente: 8;
- d) *en blanco*: 2

4 Profesores de “Artes/Deportes”

- 1) ¿Te gusta tu profesión de docente en Secundaria?:
 - a) sí: 3;
 - b) parcialmente: 1;
 - c) en absoluto: 0
- 2) ¿Estás de acuerdo con el actual sistema educativo?:
 - a) totalmente: 0;
 - b) con algunas matizaciones: 4;
 - c) en nada: 0
- 3) Al inicio de tu carrera, ¿cuáles eran tus expectativas profesionales?:
 - a) ejercer libremente (biólogo, filólogo, etc.): 3;
 - b) trabajar como docente: 1
- 4) ¿Has escogido esta profesión voluntariamente?:
 - a) sí: 3;
 - b) no: 1
- 5) ¿Por qué te has dedicado a la docencia en Secundaria?:
 - a) por la escasez de salidas para la investigación: 1
 - b) porque era la opción profesional más rentable y segura económicamente: 1
 - c) porque siempre me ha gustado enseñar: 2
- 6) Ante la situación actual de la Enseñanza Secundaria (alto índice de desmotivación y de suspensos),
 - a) crees que no es posible mejorarla: 0
 - b) estarías dispuesto/a a aportar alguna solución: 3
 - c) *en blanco: 1.- “creo que es más un problema social que puramente educativo”*
- 7) En tu labor diaria ¿procuras *motivar* a tus alumnos/as?:
 - a) sí: 4;
 - b) no: 0;
 - c) en parte: 0
- 8) ¿Consideras que una actividad interdisciplinaria bien planificada puede ayudar, en todo o en parte, a integrar al alumnado menos motivado?
 - a) sí: 2;
 - b) no: 0;
 - c) en parte: 2

9) ¿Estarías dispuesto/a a participar en una actividad de este tipo?:

- a) sí: 2;
- b) no: 0;
- c) dependiendo de los planteamientos: 2

10) ¿Crees en la *experimentación* con tus alumnos/as como forma de complementación de tus capacidades docentes?:

- a) sí: 3;
- b) no: 0;
- c) parcialmente: 0;
- d) *en blanco*: 1

No sabe-no contesta: 2 Profesores/as

- 1) ¿Te gusta tu profesión de docente en Secundaria?:
 - a) sí: 1;
 - b) parcialmente: 1;
 - c) en absoluto: 0

- 2) ¿Estás de acuerdo con el actual sistema educativo?:
 - a) totalmente: 0;
 - b) con algunas matizaciones: 1;
 - c) en nada: 1

- 3) Al inicio de tu carrera, ¿cuáles eran tus expectativas profesionales?:
 - a) ejercer libremente (biólogo, filólogo, etc.): 0;
 - b) trabajar como docente: 2

- 4) ¿Has escogido esta profesión voluntariamente?:
 - a) sí: 2;
 - b) no: 0

- 5) ¿Por qué te has dedicado a la docencia en Secundaria?:
 - a) por la escasez de salidas para la investigación: 1;
 - b) porque era la opción profesional más rentable y segura económicamente: 0;
 - c) porque siempre me ha gustado enseñar: 1

- 6) Ante la situación actual de la Enseñanza Secundaria (alto índice de desmotivación y de suspensos),
 - a) crees que no es posible mejorarla: 0
 - b) estarías dispuesto/a a aportar alguna solución: 2

- 7) En tu labor diaria ¿procuras *motivar* a tus alumnos/as?
 - a) sí: 2;
 - b) no: 0;
 - c) en parte: 0

- 8) ¿Consideras que una actividad interdisciplinaria bien planificada puede ayudar, en todo o en parte, a integrar al alumnado menos motivado?
 - a) sí: 2;
 - b) no: 0;
 - c) en parte: 0

9) ¿Estarías dispuesto/a a participar en una actividad de este tipo?:

- a) sí: 1;
- b) no: 0;
- c) dependiendo de los planteamientos: 1

10) ¿Crees en la *experimentación* con tus alumnos/as como forma de complementación de tus capacidades docentes?:

- a) sí: 0;
- b) no: 0;
- d) parcialmente: 1;
- e) *en blanco*: 1

Resultados parciales expresados en porcentajes (profesorado de Ciencias)

1) ¿Te gusta tu profesión de docente en Secundaria?

- a) sí: 100 %
- b) parcialmente: 0%
- f) en absoluto: 0%

2) ¿Estás de acuerdo con el actual sistema educativo?

- a) totalmente: 0 %
- b) con algunas matizaciones: 81.9 %
- c) en nada: 18.1 %

3) Al inicio de tu carrera, ¿cuáles eran tus expectativas profesionales?

- a) ejercer libremente (biólogo, filólogo, etc.): 27.3 %
- b) trabajar como docente: 54.6 %
- c) en blanco: 18.1 %

4) ¿Has escogido esta profesión voluntariamente?

- a) sí: 100 %
- b) no: 0 %

5) ¿Por qué te has dedicado a la docencia en Secundaria?

- a) por la escasez de salidas para la investigación: 9.1 %
- b) porque era la opción profesional más rentable y segura económicamente: 27.2 %
- c) porque siempre me ha gustado enseñar: 54.6 %
- d) *en blanco*: 9.1 %

6) Ante la situación actual de la Enseñanza Secundaria (alto índice de desmotivación y de suspensos),

- a) crees que no es posible mejorarla: 9.1 %
- b) estarías dispuesto/a a aportar alguna solución: 72.7 %
- c) *ambas*: 9.1 %
- d) *en blanco*: 9.1 %

7) En tu labor diaria ¿procuras *motivar* a tus alumnos/as?

- a) sí: 81.8 %
- b) no: 0 %
- c) en parte: 18.2 %

8) ¿Consideras que una actividad interdisciplinaria bien planificada puede ayudar, en todo o en parte, a integrar al alumnado menos motivado?

- a) sí: 63.6 %
- b) no: 0 %
- c) en parte: 36.4 %

9) ¿Estarías dispuesto/a a participar en una actividad de este tipo?:

- a) sí: 36.4 %
- b) no: 0 %
- c) dependiendo de los planteamientos: 63.6 %

10) ¿Crees en la *experimentación* con tus alumnos/as como forma de complementación de tus capacidades docentes?:

- a) sí: 54.5 %
- b) no: 0 %
- d) parcialmente: 45.5 %

Resultados parciales expresados en porcentajes (profesorado de Letras)

1) ¿Te gusta tu profesión de docente en Secundaria?

- a) sí: 81.3 %
- b) parcialmente: 18.7 %
- e) en absoluto: 0 %

2) ¿Estás de acuerdo con el actual sistema educativo?

- a) totalmente: 0 %
- b) con algunas matizaciones: 62.5 %
- c) en nada: 37.5 %

3) Al inicio de tu carrera, ¿cuáles eran tus expectativas profesionales?

- a) ejercer libremente (biólogo, filólogo, etc.): 0 %
- b) trabajar como docente: 100 %

4) ¿Has escogido esta profesión voluntariamente?

- a) sí: 100 %
- b) no: 0 %

5) ¿Por qué te has dedicado a la docencia en Secundaria?

- a) por la escasez de salidas para la investigación: 0 %
- b) porque era la opción profesional más rentable y segura económicamente: 25 %
- c) porque siempre me ha gustado enseñar: 56.25 %
- d) *b-c*: 6.25 %
- e) *en blanco*: 12.5 %

6) Ante la situación actual de la Enseñanza Secundaria (alto índice de desmotivación y de suspensos),

- a) crees que no es posible mejorarla: 18.75 %
- b) estarías dispuesto/a a aportar alguna solución: 62.5 %
- c) *en blanco*: 18.75 %

7) En tu labor diaria ¿procuras *motivar* a tus alumnos/as?

- a) sí: 68.75 %
- b) no: 6.25 %
- c) en parte: 25 %

8) ¿Consideras que una actividad interdisciplinaria bien planificada puede ayudar, en todo o en parte, a integrar al alumnado menos motivado?

- a) sí: 50 %
- b) no: 12.5 %
- g) en parte: 31.25 %
- h) *en blanco*: 6.25 %

9) ¿Estarías dispuesto/a a participar en una actividad de este tipo?:

- a) sí: 25 %
- b) no: 12.5 %
- c) dependiendo de los planteamientos: 56.25 %
- d) *en blanco*: 6.25 %

10) ¿Crees en la *experimentación* con tus alumnos/as como forma de complementación de tus capacidades docentes?:

- a) sí: 25 %
- b) no: 12.5 %
- c) parcialmente: 50 %
- d) *en blanco*: 12.5 %

Resultados parciales expresados en porcentajes (profesorado de Artes/Deportes)

- 1) ¿Te gusta tu profesión de docente en Secundaria?
 - a) sí: 75 %
 - b) parcialmente: 25 %
 - c) en absoluto: 0 %
- 2) ¿Estás de acuerdo con el actual sistema educativo?
 - a) totalmente: 0 %
 - b) con algunas matizaciones: 100 %
 - c) en nada: 0 %
- 3) Al inicio de tu carrera, ¿cuáles eran tus expectativas profesionales?
 - a) ejercer libremente (biólogo, filólogo, etc.): 75 %
 - b) trabajar como docente: 25 %
- 4) ¿Has escogido esta profesión voluntariamente?
 - a) sí: 75 %
 - b) no: 25 %
- 5) ¿Por qué te has dedicado a la docencia en Secundaria?
 - a) por la escasez de salidas para la investigación: 25 %
 - b) porque era la opción profesional más rentable y segura económicamente: 25 %
 - c) porque siempre me ha gustado enseñar: 50 %
- 6) Ante la situación actual de la Enseñanza Secundaria (alto índice de desmotivación y de suspensos),
 - a) crees que no es posible mejorarla: 0 %
 - b) estarías dispuesto/a a aportar alguna solución: 75 %
 - c) *en blanco*: 25 %
- 7) En tu labor diaria ¿procuras *motivar* a tus alumnos/as?
 - a) sí: 100 %
 - b) no: 0 %
 - c) en parte: 0 %
- 8) ¿Consideras que una actividad interdisciplinaria bien planificada puede ayudar, en todo o en parte, a integrar al alumnado menos motivado?
 - a) sí: 50 %
 - b) no: 0 %
 - c) en parte: 50 %

9) ¿Estarías dispuesto/a a participar en una actividad de este tipo?:

- a) sí: 50 %
- b) no: 0 %
- c) dependiendo de los planteamientos: 50 %

10) ¿Crees en la *experimentación* con tus alumnos/as como forma de complementación de tus capacidades docentes?:

- a) sí: 75 %
- b) no: 0 %
- c) parcialmente: 0 %
- d) *en blanco*: 25 %

B.3) Resultados expresados según la variable “Estudios”

5 Maestros/as

- 1) ¿Te gusta tu profesión de docente en Secundaria?:
 - a) sí: 5;
 - b) parcialmente: 0;
 - c) en absoluto: 0
- 2) ¿Estás de acuerdo con el actual sistema educativo?:
 - a) totalmente: 0;
 - b) con algunas matizaciones: 2;
 - c) en nada: 3
- 3) Al inicio de tu carrera, ¿cuáles eran tus expectativas profesionales?:
 - a) ejercer libremente (biólogo, filólogo, etc.): 0;
 - b) trabajar como docente: 5
- 4) ¿Has escogido esta profesión voluntariamente?:
 - a) sí: 5;
 - b) no: 0
- 5) ¿Por qué te has dedicado a la docencia en Secundaria?:
 - a) por la escasez de salidas para la investigación: 0;
 - b) porque era la opción profesional más rentable y segura económicamente: 0;
 - c) porque siempre me ha gustado enseñar: 4;
 - d) *en blanco*: 1
- 6) Ante la situación actual de la Enseñanza Secundaria (alto índice de desmotivación y de suspensos),
 - a) crees que no es posible mejorarla: 1;
 - b) estarías dispuesto/a a aportar alguna solución: 4
- 7) En tu labor diaria ¿procuras *motivar* a tus alumnos/as?:
 - a) sí: 4;
 - b) no: 0;
 - c) en parte: 1

8) ¿Consideras que una actividad interdisciplinaria bien planificada puede ayudar, en todo o en parte, a integrar al alumnado menos motivado?:

- a) sí: 4;
- b) no: 1;
- c) en parte: 0

9) ¿Estarías dispuesto/a a participar en una actividad de este tipo?:

- a) sí: 2;
- b) no: 1;
- c) dependiendo de los planteamientos: 2

10) ¿Crees en la *experimentación* con tus alumnos/as como forma de complementación de tus capacidades docentes?:

- a) sí: 0;
- b) no: 1;
- c) parcialmente: 3;
- d) *en blanco*: 1

14 Licenciados/as

- 1) ¿Te gusta tu profesión de docente en Secundaria?:
 - a) sí: 13;
 - b) parcialmente: 1;
 - c) en absoluto: 0
- 2) ¿Estás de acuerdo con el actual sistema educativo?:
 - a) totalmente: 0;
 - b) con algunas matizaciones: 9;
 - c) en nada: 5
- 3) Al inicio de tu carrera, ¿cuáles eran tus expectativas profesionales?:
 - a) ejercer libremente (biólogo, filólogo, etc.): 5;
 - b) trabajar como docente: 8;
 - c) *en blanco*: 1
- 4) ¿Has escogido esta profesión voluntariamente?:
 - a) sí: 13;
 - b) no: 1
- 5) ¿Por qué te has dedicado a la docencia en Secundaria?:
 - a) por la escasez de salidas para la investigación: 2;
 - b) porque era la opción profesional más rentable y segura económicamente: 4;
 - c) porque siempre me ha gustado enseñar: 6;
 - d) *b-c*: 1;
 - e) *en blanco*: 1
- 6) Ante la situación actual de la Enseñanza Secundaria (alto índice de desmotivación y de suspensos),
 - a) crees que no es posible mejorarla: 0;
 - b) estarías dispuesto/a a aportar alguna solución: 9;
 - c) *en blanco*: 4
 - d) *ambas*: 1
- 7) En tu labor diaria ¿procuras *motivar* a tus alumnos/as?:
 - a) sí: 12;
 - b) no: 0;
 - c) en parte: 2

8) ¿Consideras que una actividad interdisciplinaria bien planificada puede ayudar, en todo o en parte, a integrar al alumnado menos motivado?:

- a) sí: 6;
- b) no: 0;
- c) en parte: 8

9) ¿Estarías dispuesto/a a participar en una actividad de este tipo?:

- a) sí: 3;
- b) no: 0;
- c) dependiendo de los planteamientos: 11

10) ¿Crees en la *experimentación* con tus alumnos/as como forma de complementación de tus capacidades docentes?:

- a) sí: 7;
- b) no: 0;
- c) parcialmente: 7

Ambos / No sabe-no contesta: 14

- 1) ¿Te gusta tu profesión de docente en Secundaria?:
 - a) sí: 10;
 - b) parcialmente: 4;
 - c) en absoluto: 0
- 2) ¿Estás de acuerdo con el actual sistema educativo?:
 - a) totalmente: 0;
 - b) con algunas matizaciones: 13;
 - c) en nada: 1
- 3) Al inicio de tu carrera, ¿cuáles eran tus expectativas profesionales?:
 - a) ejercer libremente (biólogo, filólogo, etc.): 1;
 - b) trabajar como docente: 12;
 - c) *en blanco*: 1
- 4) ¿Has escogido esta profesión voluntariamente?:
 - a) sí: 14;
 - b) no: 0
- 5) ¿Por qué te has dedicado a la docencia en Secundaria?:
 - a) por la escasez de salidas para la investigación: 1;
 - b) porque era la opción profesional más rentable y segura económicamente: 4;
 - c) porque siempre me ha gustado enseñar: 8;
 - d) *en blanco*: 1
- 6) Ante la situación actual de la Enseñanza Secundaria (alto índice de desmotivación y de suspensos),
 - a) crees que no es posible mejorarla: 3;
 - b) estarías dispuesto/a a aportar alguna solución: 10;
 - c) *en blanco*: 1
- 7) En tu labor diaria ¿procuras *motivar* a tus alumnos/as?:
 - a) sí: 10;
 - b) no: 0;
 - c) en parte: 4

8) ¿Consideras que una actividad interdisciplinaria bien planificada puede ayudar, en todo o en parte, a integrar al alumnado menos motivado?:

- a) sí: 9;
- b) no: 1;
- c) en parte: 3;
- d) *en blanco*: 1

9) ¿Estarías dispuesto/a a participar en una actividad de este tipo?:

- a) sí: 6;
- b) no: 1;
- c) dependiendo de los planteamientos: 6;
- d) *en blanco*: 1

10) ¿Crees en la *experimentación* con tus alumnos/as como forma de complementación de tus capacidades docentes?:

- a) sí: 6;
- b) no: 1;
- c) parcialmente: 4;
- d) *en blanco*: 3

Resultados parciales expresados en porcentajes (maestros/as)

1) ¿Te gusta tu profesión de docente en Secundaria?:

- a) sí: 100 %
- b) parcialmente: 0%
- c) en absoluto: 0%

2) ¿Estás de acuerdo con el actual sistema educativo?:

- a) totalmente: 0 %
- b) con algunas matizaciones: 40 %
- c) en nada: 60 %

3) Al inicio de tu carrera, ¿cuáles eran tus expectativas profesionales?:

- a) ejercer libremente (biólogo, filólogo, etc.): 0 %
- b) trabajar como docente: 100 %

4) ¿Has escogido esta profesión voluntariamente?:

- a) sí: 100 %
- b) no: 0 %

5) ¿Por qué te has dedicado a la docencia en Secundaria?:

- a) por la escasez de salidas para la investigación: 0 %
- b) porque era la opción profesional más rentable y segura económicamente: 0 %
- c) porque siempre me ha gustado enseñar: 80 %
- d) *en blanco*: 20 %

6) Ante la situación actual de la Enseñanza Secundaria (alto índice de desmotivación y de suspensos),

- a) crees que no es posible mejorarla: 20 %
- b) estarías dispuesto/a a aportar alguna solución: 80 %

7) En tu labor diaria ¿procuras *motivar* a tus alumnos/as?:

- a) sí: 80 %
- b) no: 0 %
- c) en parte: 20 %

8) ¿Consideras que una actividad interdisciplinaria bien planificada puede ayudar, en todo o en parte, a integrar al alumnado menos motivado?:

- a) sí: 80 %
- b) no: 20 %
- c) en parte: 0 %

9) ¿Estarías dispuesto/a a participar en una actividad de este tipo?:

- a) sí: 40 %
- b) no: 20 %
- c) dependiendo de los planteamientos: 40 %

10) ¿Crees en la *experimentación* con tus alumnos/as como forma de complementación de tus capacidades docentes?:

- a) sí: 0 %
- b) no: 20 %
- c) parcialmente: 60 %
- d) *en blanco*: 20 %

Resultados parciales expresados en porcentajes (licenciados/as)

1) ¿Te gusta tu profesión de docente en Secundaria?:

- a) sí: 92.9 %
- b) parcialmente: 7.1 %
- c) en absoluto: 0 %

2) ¿Estás de acuerdo con el actual sistema educativo?:

- a) totalmente: 0 %
- b) con algunas matizaciones: 64.3 %
- c) en nada: 35.7 %

3) Al inicio de tu carrera, ¿cuáles eran tus expectativas profesionales?:

- a) ejercer libremente (biólogo, filólogo, etc.): 35.7 %
- b) trabajar como docente: 57.2 %
- c) *en blanco*: 7.1 %

4) ¿Has escogido esta profesión voluntariamente?:

- a) sí: 92.9 %
- b) no: 7.1 %

5) ¿Por qué te has dedicado a la docencia en Secundaria?:

- a) por la escasez de salidas para la investigación: 14.3 %
- b) porque era la opción profesional más rentable y segura económicamente: 28.6 %
- c) porque siempre me ha gustado enseñar: 42.9 %
- d) *b-c*: 7.1 %
- e) *en blanco*: 7.1 %

6) Ante la situación actual de la Enseñanza Secundaria (alto índice de desmotivación y de suspensos),

- a) crees que no es posible mejorarla: 0 %
- b) estarías dispuesto/a a aportar alguna solución: 64.3 %
- c) *en blanco*: 28.6 %
- d) *ambas*: 7.1 %

7) En tu labor diaria ¿procuras *motivar* a tus alumnos/as?:

- a) sí: 85.7 %
- b) no: 0 %
- c) en parte: 14.3 %

8) ¿Consideras que una actividad interdisciplinaria bien planificada puede ayudar, en todo o en parte, a integrar al alumnado menos motivado?:

- a) sí: 42.9 %
- b) no: 0 %
- c) en parte: 57.1 %

9) ¿Estarías dispuesto/a a participar en una actividad de este tipo?:

- a) sí: 21.4 %
- b) no: 0 %
- c) dependiendo de los planteamientos: 78.6 %

10) ¿Crees en la *experimentación* con tus alumnos/as como forma de complementación de tus capacidades docentes?:

- a) sí: 50 %
- b) no: 0 %
- c) parcialmente: 50 %

Resultados parciales expresados en porcentajes (ambos/no sabe-no contesta)

1) ¿Te gusta tu profesión de docente en Secundaria?:

- a) sí: 71.4 %
- b) parcialmente: 28.6 %
- c) en absoluto: 0 %

2) ¿Estás de acuerdo con el actual sistema educativo?:

- a) totalmente: 0 %
- b) con algunas matizaciones: 92.9 %
- c) en nada: 7.1 %

3) Al inicio de tu carrera, ¿cuáles eran tus expectativas profesionales?:

- a) ejercer libremente (biólogo, filólogo, etc.): 7.1
- b) trabajar como docente: 85.8 %
- c) *en blanco*: 7.1%

4) ¿Has escogido esta profesión voluntariamente?:

- a) sí: 100 %
- b) no: 0 %

5) ¿Por qué te has dedicado a la docencia en Secundaria?:

- a) por la escasez de salidas para la investigación: 7.1 %
- b) porque era la opción profesional más rentable y segura económicamente: 28.6 %
- c) porque siempre me ha gustado enseñar: 57.2 %
- d) *en blanco*: 7.1 %

6) Ante la situación actual de la Enseñanza Secundaria (alto índice de desmotivación y de suspensos),

- a) crees que no es posible mejorarla: 21.4 %
- b) estarías dispuesto/a a aportar alguna solución: 71.5 %
- c) *en blanco*: 7.1 %

7) En tu labor diaria ¿procuras *motivar* a tus alumnos/as?:

- a) sí: 71.5 %
- b) no: 0 %
- c) en parte: 28.5 %

8) ¿Consideras que una actividad interdisciplinaria bien planificada puede ayudar, en todo o en parte, a integrar al alumnado menos motivado?:

- a) sí: 64.3 %
- b) no: 7.1 %
- c) en parte: 21.5 %
- d) *en blanco*: 7.1 %

9) ¿Estarías dispuesto/a a participar en una actividad de este tipo?:

- a) sí: 42.9 %
- b) no: 7.1 %
- c) dependiendo de los planteamientos: 42.9 %
- d) *en blanco*: 7.1 %

10) ¿Crees en la *experimentación* con tus alumnos/as como forma de complementación de tus capacidades docentes?:

- a) sí: 42.9 %
- b) no: 7.1 %
- c) parcialmente: 28.6 %
- d) *en blanco*: 21.4 %

B.4) Resultados expresados según la variable “Sexo”

19 Mujeres

- 1) ¿Te gusta tu profesión de docente en Secundaria?:
 - a) sí: 17
 - b) parcialmente: 2
 - c) en absoluto: 0
- 2) ¿Estás de acuerdo con el actual sistema educativo?:
 - a) totalmente: 0
 - b) con algunas matizaciones: 12
 - c) en nada: 7
- 3) Al inicio de tu carrera, ¿cuáles eran tus expectativas profesionales?:
 - a) ejercer libremente (biólogo, filólogo, etc.): 2
 - b) trabajar como docente: 17
- 4) ¿Has escogido esta profesión voluntariamente?:
 - a) sí: 18
 - b) no: 1
- 5) ¿Por qué te has dedicado a la docencia en Secundaria?:
 - a) por la escasez de salidas para la investigación: 2
 - b) porque era la opción profesional más rentable y segura económicamente: 3
 - c) porque siempre me ha gustado enseñar: 11
 - d) *b-c: 1*
 - e) *en blanco: 2*
- 6) Ante la situación actual de la Enseñanza Secundaria (alto índice de desmotivación y de suspensos),
 - a) crees que no es posible mejorarla: 2
 - b) estarías dispuesto/a a aportar alguna solución: 12
 - c) *a-b: 1*
 - d) *en blanco: 4*
- 7) En tu labor diaria ¿procuras *motivar* a tus alumnos/as?:
 - a) sí: 15
 - b) no: 1
 - c) en parte: 3

8) ¿Consideras que una actividad interdisciplinaria bien planificada puede ayudar, en todo o en parte, a integrar al alumnado menos motivado?:

- a) sí: 10
- b) no: 1
- c) en parte: 7
- d) *en blanco*: 1

9) ¿Estarías dispuesto/a a participar en una actividad de este tipo?:

- a) sí: 7
- b) no: 1
- c) dependiendo de los planteamientos: 10
- d) *en blanco*: 1

10) ¿Crees en la *experimentación* con tus alumnos/as como forma de complementación de tus capacidades docentes?:

- a) sí: 6
- b) no: 1
- c) parcialmente: 9
- d) *en blanco*: 3

14 Varones

- 1) ¿Te gusta tu profesión de docente en Secundaria?:
 - a) sí: 11
 - b) parcialmente: 3
 - c) en absoluto: 0
- 2) ¿Estás de acuerdo con el actual sistema educativo?:
 - a) totalmente: 0
 - b) con algunas matizaciones: 12
 - c) en nada: 2
- 3) Al inicio de tu carrera, ¿cuáles eran tus expectativas profesionales?:
 - a) ejercer libremente (biólogo, filólogo, etc.): 4
 - b) trabajar como docente: 8
 - c) *en blanco*: 2
- 4) ¿Has escogido esta profesión voluntariamente?:
 - a) sí: 14
 - b) no: 0
- 5) ¿Por qué te has dedicado a la docencia en Secundaria?:
 - a) por la escasez de salidas para la investigación: 1
 - b) porque era la opción profesional más rentable y segura económicamente: 5
 - c) porque siempre me ha gustado enseñar: 7
 - d) *en blanco*: 1
- 6) Ante la situación actual de la Enseñanza Secundaria (alto índice de desmotivación y de suspensos),
 - a) crees que no es posible mejorarla: 2
 - b) estarías dispuesto/a a aportar alguna solución: 11
 - c) *en blanco*: 1
- 7) En tu labor diaria ¿procuras *motivar* a tus alumnos/as?:
 - a) sí: 11
 - b) no: 0
 - c) en parte: 3

8) ¿Consideras que una actividad interdisciplinaria bien planificada puede ayudar, en todo o en parte, a integrar al alumnado menos motivado?:

- a) sí: 9
- b) no: 1
- c) en parte: 4

9) ¿Estarías dispuesto/a a participar en una actividad de este tipo?:

- a) sí: 5
- b) no: 1
- c) dependiendo de los planteamientos: 8

10) ¿Crees en la *experimentación* con tus alumnos/as como forma de complementación de tus capacidades docentes?:

- a) sí: 7
- b) no: 1
- c) parcialmente: 5
- d) *en blanco*: 1

Resultados parciales expresados en porcentajes (mujeres)

1) ¿Te gusta tu profesión de docente en Secundaria?:

- a) sí: 89.5 %
- b) parcialmente: 10.5 %
- c) en absoluto: 0 %

2) ¿Estás de acuerdo con el actual sistema educativo?:

- a) totalmente: 0 %
- b) con algunas matizaciones: 63.2 %
- c) en nada: 36.8 %

3) Al inicio de tu carrera, ¿cuáles eran tus expectativas profesionales?:

- a) ejercer libremente (biólogo, filólogo, etc.): 10.5 %
- b) trabajar como docente: 89.5 %

4) ¿Has escogido esta profesión voluntariamente?:

- a) sí: 94.7 %
- b) no: 5.3 %

5) ¿Por qué te has dedicado a la docencia en Secundaria?:

- a) por la escasez de salidas para la investigación: 10.5 %
- e) porque era la opción profesional más rentable y segura económicamente: 15.8 %
- f) porque siempre me ha gustado enseñar: 57.9 %
- g) *b-c*: 5.3 %
- h) *en blanco*: 10.5 %

6) Ante la situación actual de la Enseñanza Secundaria (alto índice de desmotivación y de suspensos),

- a) crees que no es posible mejorarla: 10.5 %
- e) estarías dispuesto/a a aportar alguna solución: 63.2 %
- f) *a-b*: 5.3 %
- g) *en blanco*: 21 %

7) En tu labor diaria ¿procuras *motivar* a tus alumnos/as?:

- a) sí: 78.9 %
- b) no: 5.3 %
- c) en parte: 15.8 %

8) ¿Consideras que una actividad interdisciplinaria bien planificada puede ayudar, en todo o en parte, a integrar al alumnado menos motivado?:

- a) sí: 52.6 %
- b) no: 5.3 %
- c) en parte: 36.8 %
- d) *en blanco*: 5.3 %

9) ¿Estarías dispuesto/a a participar en una actividad de este tipo?:

- a) sí: 36.8 %
- b) no: 5.3 %
- c) dependiendo de los planteamientos: 52.6 %
- d) *en blanco*: 5.3 %

10) ¿Crees en la *experimentación* con tus alumnos/as como forma de complementación de tus capacidades docentes?:

- a) sí: 31.5 %
- b) no: 5.3 %
- c) parcialmente: 47.4 %
- d) *en blanco*: 15.8 %

Resultados parciales expresados en porcentajes (varones)

1) ¿Te gusta tu profesión de docente en Secundaria?:

- a) sí: 78.6 %
- b) parcialmente: 21.4 %
- c) en absoluto: 0 %

2) ¿Estás de acuerdo con el actual sistema educativo?:

- a) totalmente: 0 %
- b) con algunas matizaciones: 85.7 %
- c) en nada: 14.3 %

3) Al inicio de tu carrera, ¿cuáles eran tus expectativas profesionales?:

- a) ejercer libremente (biólogo, filólogo, etc.): 28.6 %
- b) trabajar como docente: 57.1 %
- c) *en blanco*: 14.3 %

4) ¿Has escogido esta profesión voluntariamente?:

- a) sí: 100 %
- b) no: 0 %

5) ¿Por qué te has dedicado a la docencia en Secundaria?:

- a) por la escasez de salidas para la investigación: 7.1 %
- b) porque era la opción profesional más rentable y segura económicamente: 35.8 %
- c) porque siempre me ha gustado enseñar: 50 %
- d) *en blanco*: 7.1 %

6) Ante la situación actual de la Enseñanza Secundaria (alto índice de desmotivación y de suspensos),

- a) crees que no es posible mejorarla: 14.3 %
- b) estarías dispuesto/a a aportar alguna solución: 78.6 %
- c) *en blanco*: 7.1 %

7) En tu labor diaria ¿procuras *motivar* a tus alumnos/as?:

- a) sí: 78.6 %
- b) no: 0 %
- c) en parte: 21.4 %

8) ¿Consideras que una actividad interdisciplinaria bien planificada puede ayudar, en todo o en parte, a integrar al alumnado menos motivado?:

- a) sí: 64.3 %
- b) no: 7.1 %
- c) en parte: 28.6 %

9) ¿Estarías dispuesto/a a participar en una actividad de este tipo?:

- a) sí: 35.8 %
- b) no: 7.1 %
- c) dependiendo de los planteamientos: 57.1 %

10) ¿Crees en la *experimentación* con tus alumnos/as como forma de complementación de tus capacidades docentes?:

- a) sí: 50 %
- b) no: 7.1 %
- c) parcialmente: 35.8 %
- d) *en blanco*: 7.1 %

TABLAS DE PORCENTAJES**A) ALUMNADO:****A.1) Resultados globales:**

Preg.	Resp. a	Resp. b	Resp. c	Resp. d	Resp. e	Resp. f	Resp. g
1.-	80.6 %	19.4 %	*	*	*	*	*
2.-	63.9 %	19.4 %	2.8 %	2.8 %	11.1 %	*	*
3.-	52.8 %	47.2 %	*	*	*	*	*
4.-	44.4 %	2.8 %	13.9 %	38.9 %	*	*	*
5.-	8.3 %	5.6 %	47.2 %	2.8 %	36.1 %	*	*
6.-	33.3 %	58.4 %	8.3 %	*	*	*	*
7.-	8.3 %	22.2 %	11.1 %	13.9 %	2.8 %	27.8 %	13.9 %
8.-	8.3 %	88.9 %	2.8 %	*	*	*	*
9.-	41.7 %	52.8	5.5 %	*	*	*	*
10.1.-	19.4 %	80.6 %	*	*	*	*	*
11.2.-	8.3 %	13.9 %	50 %	22.2 %	5.6 %	*	*

Tabla 1

A.2) Resultados según la variable “tipo de grupo”**A.2.1) Alumnado del Itinerario 2 (Opción de Música y Educación Plástica)**

Preg.	Resp. a	Resp. b	Resp. c	Resp. d	Resp. e	Resp. f	Resp. g
1.-	73.1 %	26.9 %	*	*	*	*	*
2.-	80.8 %	7.8 %	3.8 %	3.8 %	3.8 %	*	*
3.-	50 %	50 %	*	*	*	*	*
4.-	38.5 %	0 %	19.2 %	42.3 %	*	*	*
5.-	7.7 %	3.9 %	46.1 %	3.9 %	38.4 %	*	*
6.-	27 %	65.3 %	7.7 %	*	*	*	*
7.-	11.5 %	27 %	7.7 %	15.4 %	3.9 %	23 %	11.5 %
8.-	7.7 %	88.5 %	3.8 %	*	*	*	*
9.-	34.6 %	61.5 %	3.9 %	*	*	*	*
10.1.-	11.5 %	88.5 %	*	*	*	*	*
10.2.-	7.7 %	19.2 %	42.3 %	23.1 %	7.7 %	*	*

Tabla 2**A.2.2) Alumnado de Diversificación Curricular**

Preg.	Resp. a	Resp. b	Resp. c	Resp. d	Resp. e	Resp. f	Resp. g
1.-	100 %	0 %	*	*	*	*	*
2.-	20 %	50 %	0 %	30 %	*	*	*
3.-	60 %	40 %	*	*	*	*	*
4.-	60 %	10 %	30 %	*	*	*	*
5.-	10 %	10 %	50 %	0 %	30 %	*	*
6.-	50 %	40 %	10 %	*	*	*	*
7.-	0 %	10 %	20 %	10 %	0 %	40 %	20 %
8.-	10 %	90 %	*	*	*	*	*
9.-	60 %	30 %	10 %	*	*	*	*
10.1.-	40 %	60 %	*	*	*	*	*
10.2.-	10 %	0 %	70 %	20 %	*	*	*

Tabla 3

A.3) Resultados según la variable “sexo”:**A.3.1) Alumnas**

Preg.	Resp. a	Resp. b	Resp. c	Resp. d	Resp. e	Resp. f	Resp. g
1.-	79.2 %	20.8 %	*	*	*	*	*
2.-	62.5 %	25 %	0 %	12.5 %	*	*	*
3.-	58.3 %	41.7 %	*	*	*	*	*
4.-	45.8 %	4.2 %	12.5 %	37.5 %	*	*	*
5.-	8.3 %	8.3 %	54.2 %	4.2 %	25 %	*	*
6.-	33.3 %	62.5 %	4.2 %	*	*	*	*
7.-	8.3 %	16.7 %	16.7 %	4.2 %	4.2 %	41.6 %	8.3 %
8.-	8.3 %	87.5 %	4.2 %	*	*	*	*
9.-	41.7 %	50 %	8.3 %	*	*	*	*
10.1.-	25 %	75 %	*	*	*	*	*
10.2.-	12.5 %	16.7 %	54.2 %	16.6 %	*	*	*

Tabla 4**A.3.2) Alumnos**

Preg.	Resp. a	Resp. b	Resp. c	Resp. d	Resp. e	Resp. f	Resp. g
1.-	83.3 %	16.7 %	*	*	*	*	*
2.-	66.6 %	8.4 %	8.4 %	8.3 %	8.3 %	*	*
3.-	41.7 %	58.3 %	*	*	*	*	*
4.-	33.3 %	0 %	16.7 %	50 %	*	*	*
5.-	8.3 %	0 %	33.3 %	0 %	58.4 %	*	*
6.-	33.3 %	50 %	16.7 %	*	*	*	*
7.-	8.4 %	33.3 %	0 %	33.3 %	0 %	0 %	25 %
8.-	8.3 %	91.7 %	*	*	*	*	*
9.-	41.7 %	58.3 %	*	*	*	*	*
10.1.-	8.3 %	91.7 %	*	*	*	*	*
10.2.-	0 %	8.3 %	41.7 %	33.3 %	16.7 %	*	*

Tabla 5

B) PROFESORADO:**B.1) Resultados globales:**

Preg.	Resp. a	Resp.b	Resp. c	Resp. d	Resp. e
1.-	84.9 %	15.1 %	0 %	*	*
2.-	0 %	72.8 %	27.2 %	*	*
3.-	18.1 %	75.8 %	6.1 %	*	*
4.-	96.9 %	3.1 %	*	*	*
5.-	9.1 %	24.2 %	54.5 %	9.1 %	3.1 %
6.-	12.1 %	69.7 %	15.1 %	3.1 %	*
7.-	78.8 %	3.1 %	18.1 %	*	*
8.-	57.5 %	6.1 %	33.3 %	3.1 %	*
9.-	33.3 %	6.1 %	57.5 %	3.1 %	*
10.-	39.4 %	6.1 %	42.4 %	12.1 %	*

Tabla 6

B.2) Resultados según la variable “Ciencias-Letras-Artes/Deportes”**B.2.1) Profesorado de Ciencias**

Preg.	Resp. a	Resp. b	Resp. c	Resp. d	Resp. e
1.-	100 %	0 %	0 %	*	*
2.-	0 %	81.9 %	18.1 %	*	*
3.-	27.3 %	54.6 %	18.1 %	*	*
4.-	100 %	0 %	*	*	*
5.-	9.1 %	27.2 %	54.6 %	9.1 %	*
6.-	9.1 %	72.7 %	9.1 %	9.1 %	*
7.-	81.8 %	0 %	18.2 %	*	*
8.-	63.6 %	0 %	36.4 %	*	*
9.-	36.4 %	0 %	63.6 %	*	*
10.-	54.5 %	0 %	45.5 %	*	*

Tabla 7**B.2.2) Profesorado de Letras**

Preg.	Resp. a	Resp. b	Resp. c	Resp. d	Resp. e
1.-	81.3 %	18.7 %	0 %	*	*
2.-	0 %	62.5 %	37.5 %	*	*
3.-	0 %	100 %	*	*	*
4.-	100 %	0 %	*	*	*
5.-	0 %	25 %	56.25 %	6.25 %	12.5 %
6.-	18.75 %	62.5 %	18.75 %	*	*
7.-	68.75 %	6.25 %	25 %	*	*
8.-	50 %	12.5 %	31.25 %	6.25 %	*
9.-	25 %	12.5 %	56.25 %	6.25 %	*
10.-	25 %	12.5 %	50 %	12.5 %	*

Tabla 8

B.2.3) Profesorado de Artes/Deportes

Preg.	Resp. a	Resp. b	Resp. c	Resp. d	Resp. e
1.-	75 %	25 %	0 %	*	*
2.-	0 %	100 %	0 %	*	*
3.-	75 %	25 %	*	*	*
4.-	75 %	25 %	*	*	*
5.-	25 %	25 %	50 %	*	*
6.-	0 %	75 %	25 %	*	*
7.-	100 %	0 %	0 %	*	*
8.-	50 %	0 %	50 %	*	*
9.-	50 %	0 %	50 %	*	*
10.-	75 %	0 %	0 %	25 %	*

Tabla 9

B.3) Resultados según la variable “Estudios”

B.3.1) Maestros/as

Preg.	Resp. a	Resp. b	Resp. c	Resp. d	Resp. e
1.-	100 %	0 %	0 %	*	*
2.-	0 %	40 %	60 %	*	*
3.-	0 %	100 %	*	*	*
4.-	100 %	0 %	*	*	*
5.-	0 %	0 %	80 %	20 %	*
6.-	20 %	80 %	*	*	*
7.-	80 %	0 %	20 %	*	*
8.-	80 %	20 %	0 %	*	*
9.-	40 %	20 %	40 %	*	*
10.-	0 %	20 %	60 %	20 %	*

Tabla 10

B.3.2) Licenciados/as

Preg.	Resp. a	Resp. b	Resp. c	Resp. d	Resp. e
1.-	92.9 %	7.1 %	0 %	*	*
2.-	0 %	64.3 %	35.7 %	*	*
3.-	35.7 %	57.2 %	7.1 %	*	*
4.-	92.9 %	7.1 %	*	*	*
5.-	14.3 %	28.6 %	42.9 %	7.1 %	7.1 %
6.-	0 %	64.3 %	28.6 %	7.1 %	*
7.-	85.7 %	14.3 %	*	*	*
8.-	42.9 %	0 %	57.1 %	*	*
9.-	21.4 %	0 %	78.6 %	*	*
10.-	50 %	0 %	50 %	*	*

Tabla 11

B.3.3) Ambos/No sabe-no contesta

Preg.	Resp. a	Resp. b	Resp.c	Resp. d	Resp. e
1.-	71.4 %	28.6 %	0 %	*	*
2.-	0 %	92.9 %	7.1 %	*	*
3.-	7.1 %	85.8 %	7.1 %	*	*
4.-	100 %	0 %	*	*	*
5.-	7.1 %	28.6 %	57.2 %	7.1 %	*
6.-	21.4 %	71.5 %	7.1 %	*	*
7.-	71.5 %	0 %	28.5 %	*	*
8.-	64.3 %	7.1 %	21.5 %	7.1 %	*
9.-	42.9 %	7.1 %	42.9 %	7.1 %	*
10.-	42.9 %	7.1 %	28.6 %	21.4 %	*

Tabla 12

B.4) Resultados según la variable “Sexo”**B.4.1) Mujeres**

Preg.	Resp. a	Resp. b	Resp. c	Resp. d	Resp. e
1.-	89.5 %	10.5 %	0 %	*	*
2.-	0 %	63.2 %	36.8 %	*	*
3.-	10.5 %	89.5 %	*	*	*
4.-	94.7 %	5.3 %	*	*	*
5.-	10.5 %	15.8 %	57.9 %	5.3 %	10.5 %
6.-	10.5 %	63.2 %	5.3 %	21.1 %	*
7.-	78.9 %	5.3 %	15.8 %	*	*
8.-	52.6 %	5.3 %	36.8 %	5.3 %	*
9.-	36.8 %	5.3 %	52.6 %	5.3 %	*
10.-	31.5 %	5.3 %	47.4 %	15.8 %	*

Tabla 13**B.4.2) Varones**

Preg.	Resp. a	Resp. b	Resp. c	Resp. d	Resp. e
1.-	78.6 %	21.4 %	0 %	*	*
2.-	0 %	85.7 %	14.3 %	*	*
3.-	28.6 %	57.1 %	14.3 %	*	*
4.-	100 %	0 %	*	*	*
5.-	7.1 %	35.8 %	50 %	7.1 %	*
6.-	14.3 %	78.6 %	7.1 %	*	*
7.-	78.6 %	0 %	21.4 %	*	*
8.-	64.3 %	7.1 %	28.6 %	*	*
9.-	35.8 %	7.1 %	57.1 %	*	*
10.-	50 %	7.1 %	35.8 %	7.1 %	*

Tabla 14

APARTADO 9

**PARA UN MONTAJE DE *El Tuzaní de la Alpujarra*,
DE CALDERÓN DE LA BARCA - DIARIO DE A BORDO**

Para un montaje
de
El Tuzaní de la Alpujarra,
de CALDERÓN de la BARCA
—
DIARIO de a BORDO

Julian Pérez

1.
Vn, 26 - I - 07

Iniciamos nuestra aventura con la lectura dramatizada de El Tuzani de la Alpujarra.

4º B

JORNADA PRIMERA

Cadi: Fernando Mosquera Rey

✓ Klausur, Carlos Gº. Caliste

✓ Malec: Martín Salgado Seijas

Narradora: Aitana López Pires

✓ Clara: Cristina López Traga

Don Álvaro: Gonzalo Gº. Julián

Narrador: Rui Teixeira Sanmartín

Les he pedido que tomen notas sobre las intervenciones de los diferentes compañeros de forma anónima; me los entregarán cuando hayamos terminado la lectura.

Valot ..

También conviene que anoten los palabras que no entiendan para buscarlas en el Diccionario y aclararlas, al objeto de una mejor comprensión del texto.

4º C / Div.

JORNADA PRIMERA

✓ Cadi: Junior A. Contreras Álvarez

Klausurs: Adrián Guetara Sonoso

✓ Mateo: Marco I. Varela Barral

Narradora: Mónica Píxaro Trigo

✓ Clara: Sara Sillamarián Frire

✓ Don Álvaro: José Suárez Plata

Narrador: Pablo Gómez Campelo

Fernando de Salor: Oscar Veiga Mendez

Mc. 31-I-07

Hoy hemos trabajado la articulación de la voz. A partir de breves fragmentos correspondientes al "narrador", algunos alumnos y alumnas leyeron en voz alta y comprobaron la diferencia entre una lectura superficial y otra que da sentido al contenido que se lee. Truismos en la articulación clara de todos las palabras; repasamos expresiones que, por descuido, salían inicialmente poco claras:

Ej: // "sobre el agravio que alcanza" "calcanza"

> "impone en agresa carta"

Diferencias las /e/; no hacer sinalefa "estricta"

3

embajadores, asafetos, etc.). Creo que de esta manera pudieron comprender la importancia e interés de la experiencia realizada, y así me lo manifestaron. Relacioné esta idea con los diferentes personajes que se pueden aferrar en una representación teatral informándoles que "no hay personajes secundarios, sino actores secundarios".

También insistí en cómo hacer las pausas: no siempre interesa parar al final de cada verso, sino leer el texto dándole sentido a las pausas a partir de las estructuras sintácticas.

También trabajamos la lectura "coral", pude comprobar con agrado el esfuerzo realizado por todos; a título individual, las diferencias eran notorias en la segunda lectura.

Finalmente, les comuniqué mi alegría por los resultados conseguidos y les puse como ejemplo el trabajo que realiza mi profesora de canto en Madrid, que cuenta con alumnado de muy diversas profesiones (cantantes, actores,

4.

(Escena 2)

- Narrador: Martín Salgado
- ✓ • Clara: Beatriz Cardallido
- Alvaro: Fernando Mosquera
- Valor: Daniel Bello (No di tiempo)

• Hemos trabajado la entonación de algunos fragmentos en función de las diferentes situaciones.

- Hice referencia a la función dramática de algunas formas métricas:
 - Romance → Narrativo
 - Décima → "Penas" (cf. Clara)

Vn. 2 - Feb. '07

Hoy empezamos leyendo el final de la Novela Primera.

4º B. - (Escena 3)

- Narrador: Daniel Bello
- Alvaro: Pui Teixeira
- ✓ • Piedad: Carlos García
- ✓ • Isabel: Susana Sónora

- Fernando de Valor: Fernando Mosquera
- ¡ ejercicios de pronunciación

- "quien con un viejo es solitario"
In 1-1 y 1

- "antes que esas amistades"
¡ esas!

5.

Va. 9 - Feb '07

4^o. B

- Empezamos a leer la Jornada Segunda.
- ✓ Narradora: Belén Cello (Escena 1)
- Don Juan de Justina: Lorna Huerta
- Don Juan de Mendoza: Silvia Huatoja
- Carlos: Vanesa Méndez
- Menzuz: Sara Padín

• Aprovechando que el día anterior habían asistido a una representación teatral, les pregunté acerca de sus impresiones.

En general, no les gustó. Era una adaptación, en forma de monólogo, de los otros personajes, de Anguiano. Dicen que les pareció "sucila"; indagando

4^o. C - Div. - (Escena 3)

- Narrador: Daniela Paz
- Alvaro: Pablo Gómez
- Mendoza: Marco I. Varela
- Isabel: Alba Pereira
- Valor: José Suárez

- "de más cuidado, porque ése"
/ por kése /

(Escena 2)

- Clara: Mónica Peña
- Narrador: Susana Montes
- Alvaro: Junior Contreras
- Valor: Adrián Guadana

6.

(Escenas siguientes hasta el diálogo Beatriz / Hecateo)

✓ Narrador: Martín Salgado

✓ Valor: Daniel Bello

• Isabel: Angélica Álvarez

✓ Clara: Miriam Salgado

• Alberto: Rui Teixeira

✓ Hecateo: Carlos García

✓ Juan Palec: Fernando Mosquera

✓ Beatriz: Beatriz Carballedo

• El esfuerzo del alumnado es notable; a veces hay que recordarles que lean con claridad y sin comer.

un poco, conseguí saber que lo que querían decir era "entre", por utilizar un término coloquial.

Les expuse varias ideas (reflexiones):

• Una producción "sencilla", en el sentido "economía de medios", puede ser perfectamente válida si se transmite el mensaje de la obra;

• A veces, la "sencillez" reside en el empleo de elementos simbólicos (los conté acerca de mi experiencia de haber visto 2 versiones de La

Vida Breve; una con decoración tradicional y otra con elementos simbólicos. Los dos me parecieron válidos).

• Se puede aprender también de las experiencias "negativas"; p.ej, lo que no nos gustaría hacer a nosotros.

4^o c / Div. -

• Empezamos a leer la Jornada Segunda:

(Escena 1)

- Narradora: Darling Espino
- Don Juan de Justina: Belén Pardo
- Mendoza: Tatiana C. de la Silva
- García: Beatriz Jauide
- Meneses: Nerea Camiño

7.

Vu. 16-Feb.-07

• Para la clase de hoy he previsto algunas actividades:

- 1) Leer y comentar las notas que recogen sus apreciaciones ante las intervenciones de los compañeros/as, al objeto de ir configurando un posible reparto de actores/actrices para la representación.

- 2) Siguiendo una propuesta que he recogido del libro de Pere J. Masana, Teatro, el arte en la Escenarieta,

les propuse que escribieran en una hoja la definición del término "teatro" para una posterior lectura en voz alta; [posteriormente, aquí en la pizarra uno

contenidos que figuran en dicho libro
(Cf. // Pg. 9-10) reduciéndolo a esquema,
para realizar un comentario a conti-
nación.] → APLAZADO - Próx. Clase

3) A modo de experimento, quise probar
una de sus propuestas didácticas, a la
adaptada según mi criterio a un grupo
"novato". (Cf. // "Contacto y Grupo", p. 19,
Pg. 35):

7 Realizarán la actividad en parejas,
uno frente al otro;
, Trabajamos con música de fondo:
Cf. // "Paint the Sky with Stars" -
- The Best of Enya,
Corte 1: "Orinoco Flow"

4) Lectura dramatizada de la 2.ª Parte
de la Jornada Segunda de El Tuzaní
de la Aljiberra.

8.

4º B

- 1) Las opiniones son sinceras y bastante coincidentes. Sin decir nada definitivo, hemos fijado algunas posibilidades de reparto de personajes:
- Clara Malec _____ CRISTINA (está dispuesta)
 - Alberto Tuzaní _____ RUI (no vino a clase)
 - Narrador/as/as: Barajánanos la posibilidad de tener dos o tres alumnos/as que hicieran este "papel": Susana, Belén y Martín (?)
 - Válor _____ FERNANDO (está dispuesto)
 - Aluzas _____ CARLOS
 - Juan Malec _____
 - Isabel Tuzaní _____ Bea / pitana

• Carlos manifiesta rotundamente que no está dispuesto a hacer el papel de Plausens; si, en cambio, el de Juan Flaco. Le he dicho que no es nada definitivo; que sus compañeros y yo creemos que lo puede hacer bien. Le sugerí que deje pasar el tiempo, a ver si dentro de unos días lo ve de otra manera. De todo modo, nunca sería una obligación.

• Para el papel de Rafael Turani les comenté que, al final de la obra es un personaje "que cobra peso" (y que, por lo tanto, necesitamos una voz de color grave. Todo piensa en Pitaval aunque reconocen que debe vocalizar mejor; Bea (la dije) tiene un timbre vocal precioso, y también es una opción.

- 9.
- 2) He recogido sus definiciones para ponerlas en común en la próxima clase.
 - 3) El experimento ha resultado muy bien; el alumnado realizó movimientos plásticos, en muchos casos muy bellos, ritmicos y creativos en otros.
-
- En 4º.C, tan sólo una persona estaría dispuesta a participar en la representación: José Lucas Gata. No le importaría hacer el papel de Plausens.
-

Vu., 23-II-07

- 1) Lectura y puesta en común de las definiciones de la palabra "teatro" que aportó el alumnado.

- 2) Trabaja en la pizana el esquema de contenidos sobre el término "teatro" que figura en el libro de Posa J. Masaró (cf. // Clax anterior) para su lectura y comentario.

- 3) Continuando con las experiencias didácticas del libro de Masaró, dedicamos un rato a trabajar la respiración (cf. // "Voz y textos Pg. 43 NDS. 1 y 2) ⇒ "FANTASÍA"

→ 1) Control de la respiración.

- a) Respirar como si aspiráramos el perfume de una flor (por la nariz); expulsar por la boca como si tuviéramos una pajita.

10.

- b) Nos imaginamos que tenemos una vela encendida delante de nosotros. "Soplamos" a la "llama" para verla sin apagarla.

- *) Recordar: No debemos forzar la velocidad y si debemos mantener el ritmo respiratorio habitual.

→ Trabajamos con música de fondo:

1-a): "Symphonie Pastoral" → Corte 1

1-b): "La llamada de Hel-elalulalul"

→ Corte 4: Nueva Sharfar

- 4) Lectura dramatizada de la 1ª. Parte de la Tercera Tercera de El Tuzani hasta "no vites este acero en balde".

→ Leerán fragmentos breves intentando aplicar la respiración trabajada y pronunciando bien el texto. -

- *) PROPUESTA de TAREA: 5 min. diarios de respiración (cf. // ejercicio anterior // "pausas de jafón") hasta el próx. viernes

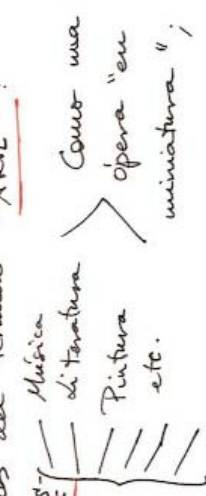
11.

4º.B

1) Ideas del flunado:

- a) - "Representación ..."
- b) - "Espectáculo; es como el cine, pero en directo. Es más vivo y más real que el cine."
- c) - "Arte de representar ..."
- d) - "Entretener ..."
- e) - "Pasar de ser una persona a otra."
- f) - "Representación de alguna obra de forma creíble y que sirve para expresar ideas, emociones, sentimientos y entretener."
- g) - "Puede ser una obra donde actúan personajes o el escritor donde se realizan ..."

• COMENTARIO.-

- a) Queda dicho.
- b) Tiene la inmediatez del directo; deja lugar a la espontaneidad, a la improvisación. Es comparable a la dualidad MÚSICA EN DIRECTO - MÚSICA GRABADA o "ENLATADA".
- c) 2 acepciones del término "ARTE":


Como espectáculo total que engloba a las demás artes

- ARTE - "Saber hacer"
- d) Entretener → Aprender (Historia, Costumbres, Valores)
→ Reflexionar

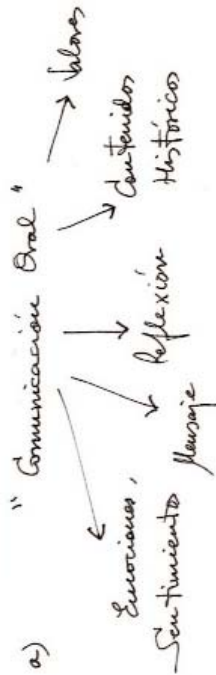
- e) "Paples diferentes" a la persona (his) / Características (?)
 cuando aprendemos a hablar (imitación) (niños, Profs, en casa)
 ↳ ¿Siempre nos comportamos de la misma forma?
- f) ... en una palabra, COMUNICAR
 Cf. // Susana ≈ Cristina
 "de forma creíble" Cf. // e
 ↓
CONSEGUIR
 comprensión muy clara del texto;
 para ello, es necesario
 ↓
 Dicción / Pronunciación / Proyección de la voz
 Emisión de la voz
 Base: Respiración

- 2) Queda aplazado; yo prepararé mis esquemas para entregar y comparar el próximo viernes.
- 3) la experiencia resultó bien; trabajaron la respiración y imitación de manera incursiente al apoyo del aise; al final, les expliqué brevemente la técnica de la respiración. ⇒ Cf. // Tarea diaria
- 4) aunque hubo que hacer hincapié en la claridad de pronunciación / evitar la velocidad al leer, es notable el esuerzo realizado y los resultados individuales presentaron una franca mejora.

13.

historia para entretener a la gente.
 Y otras, el autor, al escribir la obra, trata de que cuando se represente, transmita lo que él sentía en el momento de escribirla; aunque tal vez, esto entre en el apartado de querer comunicar algo."

• COMENTARIO. -



b a e) → Cf. II Esquemas de 4º-B

2 a 4) Más o menos, similar a 4º-B

4º C

1) Ideas del alumnado. -

a) "Es una forma de comunicación oral" que representan personas en una obra."

b) "Representación escénica de una obra por personas."

c) "... un espectáculo para entretener a la gente, algo divertido con que pasar el rato."

d) "Es la representación de una obra, y la manera de entrar en un personaje que muchas veces no tiene nada que ver con uno mismo."

e) "... es una forma de comunicar algo en algunos casos. Los otros tan sólo es una simple representación de una

Vu., 2 de Marzo '07

- 1) Entregar los esquemas que se refieren a una definición de Teatro (ideas del alumnado vs. esquema según libro de Mascará) y compararlos.
- 2) Llevar a la práctica las ideas de Mascará repetidas al "Análisis del Texto" (Cf. 11 Fgs. 41 y 42).-
 - Disfrazar la entonación bajo cada frase
 - palabras clave → marcarlas (volumen superior / pausa psicológica previa)
- 3) Trabajar la respiración (Cf. Vu. 23-II)

Música de fondo:

Aplicación a una poesía de "Comunicante, son otros jueces"

a) Del CD Poemas de la flandria 14.

(N. 10) - "Diácono Tazón, tallada perla" → Instrumental

• "Fantasía" → Imaginar que están en un jardín de Granada y que aspiran el perfume de una flor.

b) Del CD "de Quattro Stagioni" (et al.)

(N. 13) - Pachelbel - Canon (frag.)

• "Fantasía" → Imaginar que soplan a una vela encendida; vigilar "que no se apague". Después de unos segundos, "medir" (controlar) la respiración.-

Cf. 11 ... | 1 1 1 1 | 1 1 1 1 |
Contar "ocho negras"

4) Lectura dramatizada ... hasta la escena de la muerte de Clara Jalec

15.

2) Ejercicios de sonorancia / articulación.- (cf. // Hucard, p. 45)

- Mover la cabeza y la cara con movimientos circulares de los dedos.
- Forzar exageradamente y después relajar la cara.
- Mover la boca como si mordiésemos una manzana, y después, como si masticásemos el bocado.

3) Ejercicios de agilidad de boca / emisión.- (cf. // Hucard, p. 47)

- Hacer vibrar los labios y la lengua con el sonido "bbbbb".
- Con el sonido "ptt" notar los golpes de diafragma a cada salida de aire por la boca.
- Aplicación a Trablenguas.- Lectura silenciosa del texto, cuidando la emisión: → **LOCALIZACIÓN, PRONUNCIACIÓN** →

Vu. 9 de Marzo '87

4ºB

1) Ejercicios de respiración:

- Música de fondo:

a) Del CD Temas de la flauta:

Nº. 10: "Cláudio Tazón..."

Fantasia: Imaginar que están en un jardín de Granada y que aspiran el perfume de una flor.

b) Del CD de 4 Stajoni (flautas):

Nº. 13:- Padulbel:- Canon

Fantasia: Imaginar que soplan a una vela encendida; vigilar "que no se apague". Después de unos segundos, "medir" (controlar) la respiración.

cf. // ... | | | | | | | | | |

Contar "ochos negros"

16.

4º B

1) E.S. de Respiración (Cf.)

- ↳ Aplicación a Resonancia de la
→ Sentir vibración, "cosquillas" (1)

2) Lectura - 1ª Jornada

Según Reparto previsto:

- Narradora: Begoña
- Marcos: Rui
- Malec: Carlos
- Clara: Cristina
- Valor: Fernando

hasta "Seamos que se declara"

- He insistido en la entonación - declaración del texto; deben acentuar las pausas y las palabras con mayor interés deben estar subrayadas para acordarse a la hora de estudiar el personaje.

(1) Fondo: "LIBÉREIS: "da Vega", para piano

Cf. 1) Polito daró un clarito.

¿Qué clarito daró Polito?

- 2) Tres tristes tigres comían trigo.
Un tigre, dos tigres, tres tigres.

5) Lectura - 1ª Jornada

- Marcos — Rui
- Malec — Carlos
- Narrador — Martín
- Clara — Cristina

hasta "entre partes afectados"

- Alonso — José (4º C)

- He repartido diversos ejemplares para que vayan estudiando los papeles.

3) Propuesta: Que Vayan pasando
opciones de Vestuario y traigan
ideas.

- Al final les hice un esbozo del
escenario para que tengan una idea
de cómo será el espacio sobre el que
van a representar la obra.

14

Aº B/C

Vu. 30 - Mayo

- Letra dramatizada

- Clarificación Instr. morisco
(por paños / puesta en común)

Vu. 13 - Abril

- Opciones de Vestuario: Escuchar
planeamiento > Propuesta:

Diseño de trajes (No actores/trices)

→ Cada uno el suyo

- Es. respiración (P.)

- Fantasia: Imaginar que soplan a una
vela encendida; Sigilar "que no se
apague". Después de unos segundos,
"medir" (contar) la espiración:

P. // ... | 1 1 1 1 | 1 1 1 1 |

Contar "ochos negros"

Lectura Dramatizada.-

Desde "un nuevo tramo se inicia".

- "Escoger la "música incidental" apropiada (...) " → Cf. "Unidad Did. por grupos".- Deberán pensar para ponerlo en común a continuación.

Jornada Primera

Inicio:

Albéniz: Lauda granadina

Primer parlamento del narrador:

Mús. morisca suave / instrumental lenta, que crea expectación.-

(10,9) Poco a poco "disminuyendo" para dar entrada al Narrador.

Clara → Sala en casa de Males

Mús. barroca triste, melancólica

Cf. "PURCELL: Chacona en Sol menor (c)

* En líneas generales coinciden los criterios.

4º B

18.

Vn. 20 Abril

RELAXACIÓN.-

- Florje - carrillo Mirarse > poner el dedo al ridículo
- Relajación - Rotación de cabeza
- Respiración

Buscando la música incidental para la Jornada I (pepaso).-

* INICIO:

* Albéniz: Lauda granadina para piano

* NARR.- Primer Parlamento;

* CD - la llamada de Al. J. Indaleus

* Sala en casa de Males. - CLARA:

* Purcell: Chacona en Sol m

* Final del pto.-

* Delalande: "Aria en eco" → Cava. de trumpet.

Ed. Verde - 1er. Cilo - CD 1 - N. 2 B

- Cf. II Eulasa con la Tornado II -
(no pausa)
- Sémos posta (Cf. II)
- Valor: "Que Quedemos con Victoria"
 - Cf. II Goss. sonido de tambore
según acotaciones
 - Escogimos la música para la escena
de los Bodas (Cf. II Jom. II)
• CD - Poesas de la fllambra
N. 14. - "Jardín tan verdeante"

19.
A.º B. Vu. 27 Abril
- Buscando la música incidental para la Tornado II -
 - Inicio - Eulasa con el final de la Tornado I (Cf.) → Delalande
 - Escena de las Bodas - Ya elegida
• CD - Poesas de la fllambra
N. 14. - "Jardín tan verdeante"
 - (*) des propose dos moments más para escoger la música:
 - Cercanías de Galera -
Cf. II Delalande - "Aria en eco"
CD Teide / 1.º. Cilo / D - N. 23
Como "leit-motiv" → representa a los soldados cristianos; el público asocia ambos momentos (éste y el inicio del Acto) →

20.

Relajación / Respiración

- Monje-carillo:- mirarse (Obj: poder el miedo al ridículo) → resultado:

Mayor concentración en el ejercicio
y "menos risas" que el primer día;
le dije que era importante que percibiera ese cambio, esa mejora.

Relajación / Rotación cabeza

- Sentir relajación de hombros y cuello
- 3/4 rotaciones en los dos sentidos; al final, elevar la cabeza suavemente.

- Expirar al subir / Expirar al bajar; control - apoyo del aire (abdomen.)
- aire frío en la espiración

Respiración Profunda - Ej. 11 Ejemplo de la vela.

* Final Jornada II:- Último parlamento del narrador:

- les di un tiempo para pensarlo
- Susana Sónora propuso unas ideas de música "triste, instrumental"; yo añadí: "de ambiente oriental"

Graduación: (a escoger)

- Aléniz: la legua
- Granado: Oriental (Danza Española N.º 2 para piano)
→ traer grabar el próximo día

- les hice escuchar para que almacenaran en su oído y tengan referencias para futuros clases:

- Aléniz: Córdoba (1)
↳ "Clara" agutó → "esena + clara" (Oristiva)

- Roberto: Fantasia para un gentilhombre (brosos fragmentos)

• Lectura / Aplicar técnica de

respiración

- Desde

- Clara: "No es momento que digas"
(V. 686 → 1ª versión)

- Hasta

- Plencuz: "Me bota, que no
la entiendo?" (V. 911)

4º C

- Cuesta mantener el interés; eufemismo "disconectan".
- Excelente lectura - interpretación de José Suárez Plata (filósofo)
→ Final I Jornada
Elección de física → Inter. Oscar
astadamente; en general, paritos.
- Lectura: Desde "no es momento que digas"
(Clara) hasta "a Gabriela mande al Tercio"
II Jornada (Vs. 849)

21.

Mc. 2 - Mayo '07

4º B

* Jud - Final Jornada II - Escaper:

- ✓ - Aléniz: La Vega
- Coronado: Oriental (Rauza Esp.
NB. 2)

• Lectura personal de

- Soldado: "Centinelas de Calera,"

hasta el final de la Jornada II →

Pasar música para el final (4º.)

⇒ - Aléniz: La Vega (para piano)

• Relajación / Respiración

- Música - carrillos: Mirarse (Obj. - perder
el miedo al ridículo). Probar en círculo
- Relajación - rotación cabeza (respirar)
- Respiración Profunda

22

Lectura / Aplicar Técnica:

- Escenas finales de la Jornada II
- Jornada III hasta la muerte de Clara

★ Belén (Narradora de la Jornada II) ha leído mucho mejor; mayor naturalidad y expresividad.

★ Al final de la clase, propuse a dos personas para que cada una se encargue de leer una jornada y elaborar un listado de PREZOS:

- Ariana López → Jom. I
- Ivira Mantuiga → Jom. II
- David Bello → Jom. III

- Una vez terminada la lectura de la Jornada II, se comentaron los tres temas que aparecen en las escenas finales:

a) Debate sobre el amor y el Honor (Vs. 925 a 930;

cf. II Jom. I - Clara:

"No puedo negar que ilen..."

b) Destino (Vs. Diálogo Pensar / Alvar, Clara / Belén)

c) "La vida es sueño" (cf. II Estrofa final de pensar) → CALDERÓN

• cf. II * Utilidad { Diálogo fls. / cl. al final Jom. II }
(Recuento textual) { Diálogo fls. / cl. al final Jom. I }
> Efecto de ritmo rápido, ligero

23

Reporto

- * Cadi:
- * Masanz: Rui Teixeira
- * Don Juan Malec:
- * Narradores: Pegón Díaz, Pedro Caellas
Susana Lónora
- * Doña Clara Malec: Cristina López
- * Don Álvaro Tuzani: José Suárez
- * Don Fernando de Valer: Fernando Morguera
- * Don Juan de Mendoza: Martín Salgado
- * Doña Isabel Tuzani: Sara Villanueva
- * Garés:
- * Don Juan de Justina:
- * Beatriz:
- * Don Lope de Figueroa:
- * Soldado 1º: Óscar Veiga (?)

Vn. 4-V-07

- Entregado Atrezo - 3º Jornada
1º y 2º → el lunes próximo
- Música para Jorn. I - Tránsito
de ex. 3 a ex. 4 (ámbito novio -
- ámbito cristiano) - de propose:
- RODRIGO, Fantasia para un opertillamento
• N. 3: (Gaspar Sans) "Danza de
los hados"
de pasó fin.
- Op. 11 La vida es sueño
- Plantamiento → Teoría; aprovechar
la vida para hacer el bien
(condición humana, no xue.)
- Lectura - Final II Jorn. -
Andalucía de Segismundo:
"¿Verdad, pues repinamos..."
(Pg. 181)
- Dejar "en suspenso" → Final La vida
Tuzani

24

- Hemos "seniescenciado" en clase con movimiento coral y música el fragmento siguiente: Tonada I - escusa 1ª y 2ª. Bostante bien. Truisto en la vocalización del text dición clara; advierto acerca de la necesidad de ir memorizando la obra.

Indumentaria -

- Soldados cristianos - uniformados, de negro y con capa.
- Monjes - franceses; posibilidad de alquilar alguna -

Monjes 1º.- Daniel Bello

Monjes 2º.- Carlos García

Monjes y Monjes: ③

Soldados cristianos: ①

AREZZO

Jornada Primera: (Acto I)

- Una mesa con jarras y comida para el principio de la obra
- Instrumentos musicales
- ✓ - Una silla (cuando sea O. Alvaro)
- ✓ - un paño amplio para taparla
- 3 Espadas (disputa y final del Acto: Alvaro, Valor y Fleudora)

Jornada Segunda:

- Espadas y lanzas para los soldados de cada ejército
- Instrumentos (esc. bodas)
- ✓ - Pintura roja para la sangre de Garbés (Esc. sale herido)
- ✓ - Una cuerda (ex. fleudora con la pequeña), mas alfonjes ⁴ porcel ("toirino") y una bota.
- Joyas (collar y diadema)

25.

- Un pañuelo (ex. Alvaro y Clara)
- Una daga (Alvaro)
- Jornada Tercera:

- "Sangre" (ropas de Clara)
- Una espada (o varias)
- Joyas (las mismas de la 1ª y 2ª)
- ✓ - 3 cuerdos
- Una daga

- Traje de fleudora
- 4 cinturones anchos

4º B
11 Mayo 2017
26.

Relajación / Respiración

- "Seminarización" → Escena 3 h. final del 1º acto [y 1º acto completo] (con música / memoria)
- Por primera vez se consiguió una concentración total; no hubo risa alguna y el autocontrol que perfecto
- Respiración → Elevación talones
- " → Elev. brazos (2) inflar un globo)
- Respiración → 2. Vela
- Tuve mucho en la socialización, no coner, dicción clara; los advertí acerca de la excesiva reberberación de la sala donde actuaremos.

4º C

Lectura Dramatizada:

- Jornada II : Escena 4 hasta el final de la Jornada
- Jornada III : Escenas 1 y 2 hasta la muerte de Clara

Reflexión sobre el personaje de

Alencar y "su" filosofía →

→ importancia; al ser al gracioso, llama la atención que se muestre reflexivo en algunos momentos (cf. " Vida ≠ Sueño")

Cf. 11 3 Temas = (final Jor. II)

- > Debate-fuor - Hacer
- > Distinto
- > "La Vida es Sueño"

• Los acortaje " como técnica de memorización " que exigen en casa ^{de cada} leyendo 3 o 4 versos " en voz baja " en bloque ; de esta manera podrán ir diciéndolos sin mirar continuamente el papel . Poco a poco irán memorizando su parte . Desempeñar una página de su personaje al día , ^{es ir} añadiendo cada día una página nueva repasando las anteriores .

Hemos sumado algunas entradas y
salidas de caja y anotado algunos
movimientos.

103

たゝ

14 Mayo' 2007

- Exhalation / Respiration:-

- ? Respiración → Elevación de Palatos
- > " " Ceros
- (v) "infer" en glote)
- ? Respiración → 2. Vela
- Lectura Dramatizada y Representada
de la Jornada I completa. -
- Estamos intentando aprovechar los clases para trabajar la memorización.
- El trabajo empieza a dar sus frutos.
Algunos alumnos están mejorando y todos ellos intentan seguir las pautas que les estoy dando.
- En 4°C, José Lucías y Sara Villano, están mejorando bastante.

28.

A2B

21 Mayo '07

- La semana pasada les dije que a partir de hoy dedicaremos la unidad de cada sesión semanal a clase de teatro y la otra unidad continuamos con el programa de la orignatura.

Relajación / Respiración -

> Respiración → Elevación de talones

> " " → " brazos

(≈ "inflar" un globo)

> Respiración → Ej. // Vela

- Nos encontramos en la Temada III.

→ Tema 1

- Desde esta semana cuento con la ayuda de Glucia, profesora de degrua y literaturas para seguir el resto del reparto y estimularlos para que memoricen su parte (tanto a

los "morts" como a los que ya están trabajando en la obra). Por otra parte, también he hablado con Margarita (profesora sustituta de

Carmen Anieiros que está de baja) para realizar el trabajo creativo propuesto como actividad final de la Unidad.
Didáctica para la orignatura de literatura.

4º B

23-V-07

- Historia dramatizada → escena de las Primas

4º B

29.

25-V-07

★ Impresiones sobre la película - CREATIVIDAD

- Angélica: Se gustó mucho y se sentó feliz. → Final similar a Reveré y Felicit
- Sara: Id. → Final similar a Reveré y Felicit
- Pea: Id. → No la gustó revelarlo en público
- Belén: Id. → Final bastante parecido al original de Calderón.
- Ismael: Se gustó mucho porque es diferente de ser un final triste en los de un final feliz como tenía costumbre de hacer en el colegio (i. Dios Pardo)
- Cristina: No le costó hacerlo porque tiene bastante imaginación. Inventó mucho. y se sentó feliz escuchando.

30

hemos decidido intercambiar de los roles secundarios: el papel de Don Lope (soldado cristiano de edad madura

lo interpretará Francisco (de carácter tranquilo y actitud seria), mientras que el papel de Garci (soldado cristiano más joven, el "villano") será asumido por Andrés (de carácter más nervioso)

El resultado ha sido inmediato: ambos alumnos "encajan" perfectamente en ~~son~~ los roles asignados.

• De general, las indicaciones que se les dan resultan bien; ellos los reciben y rápidamente reaccionan. Hay

★ Lectura dramatizada hasta el final de la Jornada II.

Nº 6 28-V a 1-VI

★ Nos centramos en la Jornada III.

★ Empezamos a trabajar con algunos personajes secundarios.

- Don Juan de Austria. - David Montero
- Don Juan Velez. - Manuel Florio
- Don Lope. - Andrés Gómez
- Garci. - Francisco Sánchez

• Se fijamos en el color de voz y en el carácter del alumno,

que valorar la entrega de estos alumnos, que se han integrado en los últimos días en este proyecto y lo están asumiendo con total entrega y responsabilidad.

428-17

• Hemos empezado a envayar en la

Biblioteca del Instituto:

- Día 4 → Jornada I + J.º de dictat.
- Es en clase porque estaba conada (.)
- Día 5 → Jornada II; vinieron los "secundarios", alumnos de 4º A
- Día 6 → Leones sueltas
- Vinieron José y Sara, de 4º C
- Día 8 → Jornada I

(.) la puerta de acceso.

31.

8-VI-2007

4º C

- Mientras terminaban por grupos los ejercicios de literatura (hubo que asomilos en clase de música porque la profesora que se había comprado metido tuvo que coger una caja), fui haciendo un saludo a los diferentes grupos:

A) José / Mónica / Susana. -

- > "En general bien, entretenido"
- > "Aprendimos sobre la vida y costumbres de los moriscos, sobre la situación histórica."
- > "Interesante; al ser en grupo, resulta más ameno. Se lleva bien; cada uno aporta su parte y es más sencillo."

32.

> "Aprendimos a leer sabiendo respirar, vocalizando bien."

* CRÍTICA CONSTRUCTIVA:

- "Más tiempo para prepararla; repartirlo mejor"
- "La obligación de que los chicos actúen de soldados"

* ASPECTO A DESTACAR:

- "Respiración y vocalización"
- "El hecho de ser una obra antigua de tema histórico"
- "La integración de los asignaturas en un proyecto concreto"



* CRÍTICA CONSTRUCTIVA:

- "El tiempo" - Estoy de acuerdo con lo que dicen, y añado:
"la distribución del tiempo"

* ASPECTO A DESTACAR: - (el que te ha resultado más interesante):

- "la distribución de los personajes y la práctica de la dramatización" (2 "Voto")

- "los ejercicios de respiración" (2 V.)

8) Junior / Marco / Alba:

- > "Aprendimos nuevas cosas sobre literatura" ("sobre los moriscos")
- > "Interesante la ambientación histórica de la obra"
- > "Gracias a la obra sacamos temas de otras asignaturas"

APARTADO 10
TEST DE APRECIACIÓN DE LA EXPERIENCIA DIDÁCTICA
Y RESULTADOS

Escoge la respuesta que consideres en cada caso según tu apreciación.

- 1) ¿Te gustó la experiencia?
a) Mucho b) Bastante c) Regular d) Poco e) Nada
- 2) ¿Qué aspecto te gustó más?
a) Respiración / Vocalización b) Dramatización c) Trabajos de Historia
d) Trabajos de Literatura e) Trabajos de Música
- 3) ¿Te gustó el drama de Calderón?
a) Mucho b) Bastante c) Regular d) Poco e) Nada
- 4) A partir de esta experiencia, la idea que tienes de Calderón ¿es diferente a la que tenías antes?
a) Mucho más interesante b) Algo más interesante c) Igual
d) Menos interesante e) Mucho menos interesante
- 5) ¿Crees que ha cambiado tu valoración sobre el Teatro respecto, por ejemplo, a la Novela o el Cuento?
a) Mucho b) Bastante c) Algo d) Poco e) Nada
- 6) ¿Crees que esta obra te ha servido para entender las situaciones de guerra por motivos religiosos o culturales?
a) Mucho b) Bastante c) Algo d) Poco e) Nada
- 7) ¿Piensas que al ver representada una tragedia ha cambiado tu visión sobre este género literario?
a) Sí; mucho b) Bastante c) Algo d) Poco e) Nada
- 8) ¿Crees que serías capaz de escribir una redacción de una página sobre los moriscos?
a) Sí; incluso más b) Sí c) Sí, pero no una página d) No mucho e) Casi nada
- 9) ¿Estás más interesado/a que antes por las obras de tema histórico?
a) Sí; desde luego b) Bastante más c) Algo más d) No; nada e) Menos que antes
- 10) Después de esta experiencia, ¿te parece interesante trabajar los contenidos literarios (métrica, personajes, temas, figuras retóricas) de manera práctica a través del teatro?
a) Mucho b) Bastante c) Algo d) Poco e) Nada

Resultados expresados numéricamente sobre una muestra de 25 alumnos/as

1) ¿Te gustó la experiencia?

- a) Mucho: 1
- a) Bastante: 6
- c) Regular: 9
- b) Poco: 8
- c) Nada: 1
- f) En blanco: 0

2) ¿Qué aspecto te gustó más?

- a) Respiración / Vocalización: 12
- b) Dramatización: 10
- c) Trabajos de Historia: 2
- d) Trabajos de Literatura: 0
- e) Trabajos de Música: 0
- f) En blanco: 1

3) ¿Te gustó el drama de Calderón?

- a) Mucho: 3
- b) Bastante: 7
- c) Regular: 8
- d) Poco: 6
- e) Nada: 1
- f) En blanco: 0

4) A partir de esta experiencia, la idea que tienes de Calderón ¿es diferente a la que tenías antes?

- a) Mucho más interesante: 2
- b) Algo más interesante 9
- c) Igual 14
- d) Menos interesante: 0
- e) Mucho menos interesante: 0
- f) En blanco: 0

5) ¿Crees que ha cambiado tu valoración sobre el Teatro respecto, por ejemplo, a la Novela o el Cuento?

- a) Mucho: 1
- b) Bastante: 2
- c) Algo: 13
- d) Poco: 5
- e) Nada: 4
- f) En blanco: 0

- 6) ¿Crees que esta obra te ha servido para entender las situaciones de guerra por motivos religiosos o culturales?
- a) Mucho: 4
 - b) Bastante: 7
 - c) Algo: 8
 - d) Poco: 4
 - e) Nada: 1
 - f) En blanco: 1
- 7) ¿Piensas que al ver representada una tragedia ha cambiado tu visión sobre este género literario?
- a) Sí; mucho: 1
 - b) Bastante: 8
 - c) Algo: 8
 - d) Poco: 4
 - e) Nada: 4
 - f) En blanco: 0
- 8) ¿Crees que serías capaz de escribir una redacción de una página sobre los moriscos?
- a) Sí; incluso más: 2
 - b) Sí: 9
 - c) Sí, pero no una página: 9
 - d) No mucho: 4
 - e) Casi nada: 1
 - f) En blanco: 0
- 9) ¿Estás más interesado/a que antes por las obras de tema histórico?
- a) Sí; desde luego: 1
 - b) Bastante más: 2
 - c) Algo más: 14
 - d) No; nada: 6
 - e) Menos que antes: 2
 - f) En blanco: 0
- 10) Después de esta experiencia, ¿te parece interesante trabajar los contenidos literarios (métrica, personajes, temas, figuras retóricas) de manera práctica a través del teatro?
- a) Mucho: 1
 - b) Bastante: 2
 - c) Algo: 9
 - d) Poco: 5
 - e) Nada: 7
 - f) En blanco: 1

Resultados expresados en porcentajes

1) ¿Te gustó la experiencia?

- a) Mucho / Bastante: 28 %
- a) Regular: 36 %
- b) Poco / Nada: 36 %
- c) En blanco: 0 %

2) ¿Qué aspecto te gustó más?

- a) Aspectos teatrales: 88 %
- a) Aspectos académicos: 8 %
- b) En blanco: 4 %

3) ¿Te gustó el drama de Calderón?

- a) Mucho / Bastante: 40 %
- b) Regular: 32 %
- c) Poco / Nada: 28 %
- d) En blanco: 0 %

4) A partir de esta experiencia, la idea que tienes de Calderón ¿es diferente a la que tenías antes?

- a) Mucho más interesante / Algo más interesante: 44 %
- b) Igual: 56 %
- c) Menos interesante / Mucho menos interesante: 0 %
- d) En blanco: 0 %

5) ¿Crees que ha cambiado tu valoración sobre el Teatro respecto, por ejemplo, a la Novela o el Cuento?

- a) Mucho / Bastante: 12 %
- a) Algo: 52 %
- b) Poco / Nada: 36 %
- c) En blanco: 0 %

6) ¿Crees que esta obra te ha servido para entender las situaciones de guerra por motivos religiosos o culturales?

- a) Mucho / Bastante: 44 %
- a) Algo: 32 %
- b) Poco / Nada: 20 %
- c) En blanco: 4 %

- 7) ¿Piensas que al ver representada una tragedia ha cambiado tu visión sobre este género literario?
- a) Sí; mucho / Bastante: 36 %
 - b) Algo: 32 %
 - c) Poco / Nada: 32 %
 - d) En blanco: 0 %
- 8) ¿Crees que serías capaz de escribir una redacción de una página sobre los moriscos?
- a) Sí; incluso más / Sí: 44 %
 - b) Sí, pero no una página: 36%
 - c) No mucho / Casi nada: 20 %
 - d) En blanco: 0 %
- 9) ¿Estás más interesado/a que antes por las obras de tema histórico?
- a) Sí; desde luego / Bastante más: 12 %
 - b) Algo más: 56 %
 - c) No; nada / Menos que antes: 32 %
 - d) En blanco: 0%
- 10) Después de esta experiencia, ¿te parece interesante trabajar los contenidos literarios (métrica, personajes, temas, figuras retóricas) de manera práctica a través del teatro?
- a) Mucho / Bastante: 12 %
 - b) Algo: 36 %
 - c) Poco / Nada: 48 %
 - d) En blanco: 4 %

TABLA DE PORCENTAJES

Preg.	Resp. a	Resp. b	Resp. c	Resp. d
1.-	28 %	36 %	36 %	0 %
2.-	88 %	8 %	4 %	*
3.-	40 %	32 %	28 %	0 %
4.-	44 %	56 %	0 %	0%
5.-	12 %	52 %	36 %	0 %
6.-	44 %	32 %	20 %	4 %
7.-	36 %	32 %	32 %	0 %
8.-	44 %	36 %	20 %	0 %
9.-	12 %	56 %	32 %	0 %
10.-	12 %	36 %	48 %	4 %

Tabla 15

APARTADO 11
TRABAJOS DEL ALUMNADO

FISAL DE LA OBRA:

AMAR DESPUÉS DE LA MUERTE

SUSANA SÓÑORA

BALSA N°17/4°B

f0,5

Tras el asesinato de Clara Malec a manos de un soldado cristiano, todos los moriscos que quedan en pie se ofenden y, sobre todo, Álvaro Turanú que, al ver a su amada fallecida, monta en cólera y decide, junto con Fernando de Válor, capitanear una ofensa definitiva contra los cristianos para vengar su muerte.

Los moriscos hacen acopio de su valor y preparan todas las armas que les son posibles. Se oyen los estallidos de la guerra de fondo, el bramido de los cañones; pero mientras, Don Álvaro habla a los moriscos. Están cansados, pero él les anima para enfrentarse a los cristianos puesto que ^{es mejor} morir con honor que vivir bajo unas condiciones humillantes para cualquier raza a la que obliguen a abandonar su cultura y sus costumbres. Los moriscos que van a participar en la batalla asienten y no tienen miedo de lo que pueda pasar; están decididos a luchar lo mejor posible.

Después de diseñar un plan de ataque, los moriscos llaman la atención de los soldados cristianos para que vengan a por ellos y se colocan en sus puertas. Tras las puertas se escuchan los ruidos que hacen a su paso los cristianos. Ya se acercan. Las paredes tiemblan a causa de los golpes. Dentro de la estancia algunos moriscos respiran profundamente; otros, de forma entrecortada por la ira. De pronto se quiebran las puertas y gritan: ¡Que Alá nos proteja!

Pocos eran los moriscos que estaban en condiciones de pelear y muchos los cristianos temiblemente armados. La lucha no puede

terminar sino de un modo trágico. Todos los moriscos mueren, incluido Don Álvaro que, en su último suspiro, entona una pequeña canción: "No temas a la muerte porque alguien que te quiere estará aguardándote más allá de las estrellas..." Y con una sonrisa en los labios se duerme para siempre.

Don Fernando de Valor es arrestado y poco después lo destierran a África junto con su mujer, Isabel Turani, que marchaba muy enferma y que no se repondrá después de la travesía en barco hasta Marruecos.

Los moriscos fueron dispersados por distintas partes de España, para que no se uniesen de nuevo y provocaran más tensiones, como por Extremadura o Galicia, lugar donde terminará instalándose Alarcas junto a Beatriz, con la que forma una pequeña familia y viven gracias a la tienda de productos de todo tipo del morisquillo.

EL TUZANI DE LA ALPUJARRA

FINAL ALTERNATIVO

por
Sara Villamarín Freire
4º C

Tras la muerte de Clara, Álvaro se marcha en busca del soldado que la mató. Mientras, los cristianos asedian Berja, en donde están el rey Abén Humeya e Isabel. Don Juan y don Lope hablan con Garcés, el asesino de doña Clara, quien les trae nuevas de la ciudad de Galera, de sus botines y de su definitiva conquista por los cristianos. Ahora planean arrasar Berja y prender al rey morisco, pero llega Mendoza y se opone. Le explica a don Juan de Austria que allí está retenida en contra de su voluntad doña Isabel Tuzaní, amada suya, a la cual casaron con Abén Humeya. Suplica su perdón a don Juan, que resuelve esperar a ver como se desarrollan los acontecimientos.

Mientras tanto, don Álvaro, acompañado de Alcuzcuz, entra en el campamento cristiano, disfrazado de soldado. Allí Alcuzcuz, que también iba disfrazado de cristiano, se pierde. Se topa con unos soldados, y para que no le descubran, tiene que disimular su acento árabe y comer un pedazo de carne de cerdo que le ofrecen. Se sorprende de lo rica que le parece, y desde ese momento decide hacerse cristiano, para gozar de todos los placeres que su condición de musulmán le prohibía.

Don Álvaro encuentra a un grupo de soldados, entre ellos Garcés y Mendoza, que se están repartiendo el botín de la ciudad de Galera. Don Álvaro reconoce la alianza que le entregó a Clara el día de su boda y se descubre, desafiando a duelo a aquel que osara matar a su amada. Mendoza se destapa como su asesino mientras los demás huyen a avisar a don Juan y don Lope, y Álvaro ve su oportunidad de vengar a su dama y el honor mancillado de su familia, hecho con el que había comenzado todo el problema. Se baten en duelo y Álvaro hiere de muerte a Mendoza, el cual le pide como último deseo que lleve su despedida a doña Isabel, esposa de Abén Humeya y amada suya. Álvaro consiente y le remata. Cuando se dispone a marcharse, Garcés sale de su escondite y le apuñala por la espalda. Álvaro muere maldiciendo a los cristianos y consolándose en el hecho de que la muerte lo unirá de nuevo con Clara, la cual le espera en la otra vida.

Cuando llegan don Juan y don Lope, seguidos de los soldados, encuentran los cadáveres de Mendoza y Álvaro. Garcés explica lo sucedido, como el Tuzaní fue buscando vengar a su dama y su familia, y todos alaban su valor. Explica también Garcés que le dio muerte por ser el alcaide de Gabia y uno de los cabecillas moriscos más conocidos y respetados.

Mientras tanto, en Berja un grupo de moriscos se sublevan contra el rey Abén Humeya. Le exigen la rendición a los cristianos y él se niega. Uno de los moriscos se adelanta reclamando para sí la corona y lo mata de una estocada. Esto desencadena una

serie de disputas internas que agravan todavía más el conflicto. La reina Isabel escapa de Berja al caer la noche con un grupo de moriscos y moriscas que quieren cesar la guerra. Se dirigen hacia el campamento cristiano, y por el camino son detenidos por un grupo de soldados encabezados por don Lope, que se dirigían a Berja.

Son conducidos al campamento cristiano, donde Isabel habla con don Juan y le explica la situación, la muerte del rey y sus deseos de ser perdonados y abandonar completamente las costumbres y lengua morisca para pasar a una vida cristiana. Allí Garcés le comunica la muerte de Mendoza y su última voluntad. Ella pide verlo, y se encuentra además con el cadáver de su hermano. Rompe a llorar maldiciendo los horrores de la guerra, y los conflictos de religión. Todos la entienden y compadecen entristecidos, y se muestran en contra de cualquier conflicto bélico, fuera el motivo que fuese.

Años más tarde Isabel se aproxima hasta las ruinas de Galera. Ahora es una dama importante y devota cristiana. Allí, al pie del muro, recuerda y bendice los amores de Álvaro y Clara, y como su amor superó a la propia muerte.

LA SUBLEVACIÓN DE LAS ALPUJARRAS (1568 – 1571)

Sara Villamarín
Pablo Gómez
Sara Regueiro
Lorena Trillo

4°C

Causas del levantamiento de las Alpujarras

Con el motivo del levantamiento de las Alpujarras, los cristianos aprovecharon para afirmar que los musulmanes habían quebrantado el pacto alcanzado en 1491; por ello dictaron la Pragmática de 14 de febrero de 1502, que ordenaba la conversión o expulsión de todos los musulmanes del reino de Granada, exceptuando a los varones de menos de catorce años y las niñas menores de doce, antes de abril del citado año. Esta Pragmática supuso un quebrantamiento de los compromisos firmados por los Reyes Católicos con el rey Boabdil en las Capitulaciones para la entrega de Granada, en las que los vencedores castellanos y aragoneses garantizaban a los musulmanes granadinos la preservación de su lengua, religión y costumbres.

Los mudéjares de toda España tuvieron que ir a las iglesias a bautizarse. Se les preguntaba qué nombre querían tener, y si alguno no entendía bien el castellano, cosa que pasaba sobre todo en el antiguo reino de Granada, o no se le ocurría ningún nombre, se le ponía Fernando si era hombre e Isabel si era mujer. La conversión fue general en todas partes. A partir de esta conversión forzada, los mudéjares dejaron oficialmente de serlo, ya que estaban bautizados y se les llama moriscos, expresión que en esta época tenía un matiz claramente peyorativo.

Para evitar el exilio, la mayoría de musulmanes optaron por la conversión al cristianismo. La conversión fue general en todo el Reino de Granada. Durante el reinado de Carlos V, gracias al apoyo que los moriscos prestaron al rey y a sustanciosos donativos, la corona adoptó una posición flexible con ellos y les permitió que conservaran sus usos y costumbres. De esta forma, los moriscos se mantuvieron como una comunidad propia sin integrarse en la sociedad española de su tiempo.

Sin embargo, con la llegada al trono de Felipe II, la conversión forzada de los musulmanes granadinos y, sobre todo, el miedo a nuevas sublevaciones, hizo que muy pronto se dudara de la sinceridad de su fe.

En 1566, Felipe II prohibió, aleccionado por Diego de Espinosa, el uso de la lengua árabe, de trajes y ceremonias de origen musulmán. Al tratar de aplicarse este decreto, se ha producido un levantamiento armado por parte de los moriscos.

El comienzo de la sublevación

Los edictos de Felipe II en contra de los moriscos

El rey don Felipe II ha promulgado una pragmática según la cual prohíbe a los moros de Granada el uso de su lengua, sus leyes y sus costumbres, entre las cuales figuran las bodas, las fiestas tradicionales y los tipos de comida propias de dichas festividades (las

llamadas “mezuamas”). Esto se ha hecho así porque los moros, aún estando bautizados y por tanto convertidos al catolicismo, las siguen practicando, lo que dificulta su total integración en las costumbres de la fe católica y el que olviden el Alcorán y las cosas de su secta.

El edicto se ha publicado en todo el reino de Granada, con grandes penas a aquéllos que se opongan o no lo cumplan.

Los moros de Granada reaccionan contra el edicto

Ha habido un gran alboroto en el reino de Granada a causa de las pragmáticas promulgadas por Felipe II en contra de los moriscos. Los nobles granadinos se han reunido, y determinadamente han acordado levantarse y tomar las armas.

La respuesta definitiva de los moriscos al edicto ha sido alzarse en un acelerado movimiento belicoso y tomar armas contra el bando cristiano.

Las Alpujarras se sublevan

Un moro ha hablado ante el pueblo reivindicando sus normas y sus leyes. Ha citado a Mahoma y a su libro, y ha recordado que el pueblo moro debe mantener su fidelidad hacia él y prestar ayuda en la lucha a los moros que la pidan, o de lo contrario caerán en desgracia ante Sus ojos.

Se ha habilitado una mezquita en donde se han de dejar armas y pertrechos para los soldados. Mujeres y niños han colaborado llevando víveres a los navíos antes de su partida.

La elección de un rey

Los moros granadinos se han comunicado con el rey de Argel, Ochalí, para decidir quién será el nuevo rey de Granada. Los más importantes nobles moros apoyan como candidato a Fernando Muley, señor de Valor, hijo de Juan de Muley y nieto de Fernando de Muley (a quien los Reyes Católicos hicieron muchos favores). Fernando Muley es de la casta de los reyes de Granada, y descendiente del Miramamolín de Marruecos y Córdoba, llamado Mahomat. Es muy respetado y estimado por todos los moros granadinos.

Los sublevados nombran al capitán de su rebelión

Finalmente los moriscos han nombrado su caudillo a don Fernando de Córdoba y Válor, de familia noble, el cual se ha refugiado en Las Alpujarras (comarca de las provincias de Granada y de Almería) y se ha coronado rey con el nombre de Abén Humeya.

1569

El caudillo de los moriscos es asesinado

El capitán de la rebelión morisca Abén Humeya ha sido acusado de traición y ahorcado, aunque según parece ha sido todo una farsa. La realidad es que ha sido asesinado por su primo Abén Aboo, quien lo ha sustituido como líder de los insurrectos. Se ha autoproclamado rey de los andalusíes y ha iniciado contactos con el Imperio otomano con el fin de recabar apoyo para la rebelión.

El rey manda a su general

Sucesivas expediciones para reducir a los rebeldes no han dado resultado, así que el Rey ha enviado a don Juan de Austria, mientras los rebeldes han estado recibiendo ayuda militar del Imperio otomano, que está deseoso de establecer una cabeza de puente en la península Ibérica.

Juan de Austria, general español, hijo natural del emperador Carlos V (I de España) y Bárbara Blomberg, nació el 24 de febrero de 1545 en Ratisbona y fue educado en España (en Villagarcía de Campos) bajo la tutela del mayordomo del emperador, don Luis Méndez de Quijada. Aunque Carlos V quiso destinarlo a la Iglesia, su carácter decidido y emprendedor aconsejó el ejercicio de las armas. Se ha forjado al servicio de la política de su hermano el rey Felipe II, que no obstante siempre le ha negado el título de alteza y los honores de infante.

Junto al experimentado Luis de Requesens y Zúñiga, don Juan de Austria ha participado en acciones contra los berberiscos, y este año ha sido nombrado capitán general del Mar.

1570

Toma y destrucción de Galera

El marqués de Vélez se ha ido de Huéscar, y el señor don Juan ha determinado proseguir la guerra rápidamente, mandando sus tropas sobre la villa de Galera. Esta villa es la que más resistencia ha ofrecido al ejército real, y sobre la cual el ejército moro tiene puestos los ojos y la confianza; Galera ha demostrado ser una ciudad difícil de conquistar y muy bien preparada para la defensa. La villa está colocada de tal manera

que, una vez conquistada, no quedaría para los cristianos ningún obstáculo más hasta el río de Almanzora.

Su alteza don Juan de Austria ha salido de la ciudad de Huéscar la mañana del 18 de enero de 1570, con un ejército formado por entre diez y doce mil infantes, de seseta y tres compañías, entre ellas el tercio de Nápoles y los demás soldados que el marquês de Vélez tenía consigo. Se han repartido en tres divisiones, de las cuales son maestros de campo Antonio Moreno, don Lope de Figueroa y don Pedro de Padilla.

Viendo su alteza que la batalla entre cristianos y moros era tan sangrienta, teniendo una gran ocasión en las manos no ha querido desaprovecharla. Ha ordenado que se prenda fuego a la mina que estaba en la parte de la popa, según lo acordado. Visto que los anteriores asaltos habían tenido mal resultado, ha determinado continuar utilizando la máquina de minas, dado los buenos resultados que ha obtenido hasta ahora. Así que, ha ordenado que por la misma banda de popa (a unos treinta pasos a la derecha, y a unos cuarenta o cincuenta a la izquierda de la primera mina) se abran de nuevo otras dos, entrando con ellas tan adelante que puedan volar el revellín y el castillo. Se han puesto las dos minas con mucho calor, depositando en su efecto las esperanzas de éxito de toda la jornada.

Clara Maleh muere a manos de un soldado cristiano

La toma y destrucción de Galera ha sido divulgada por toda España, haciendo que los demás moros levantados conciban un gran temor. Pero de todos ellos, al que más pavor le dio fue al capitán Maleh, cuya hermana había ido a Galera a visitar a unas parientas suyas. Allí se hallaba cuando se levantó el lugar, y murió entre las demás mujeres.

El capitán Maleh se enteró de lo sucedido mientras estaba en Purchena, y preocupado por lo que le pudiera haber ocurrido, buscó a alguien que pudiera ir a Galera a cerciorarse de si su hermana había muerto o en cambio se hallaba cautiva. Para su suerte un joven moro, que estaba enamorado de ella, dijo que él iría a Galera y traería noticias.

El joven llegó a Galera al romper el alba y buscó la casa en donde debía de estar su amada. En ella vio muchos moros muertos, y después muchas moras muertas, entre las cuales reconoció a su querida Maleha. Aunque llevaba muerta tres días se conservaba tan bella como si estuviera viva, sin tener en cuenta la extrema palidez que le ocasionaba la falta de sangre. Cuando el mancebo vio a su señora, corrió a abrazarla y a besarla mientras lloraba, lamentando que el tan ansiado momento de besarla llegara cuando ella ya había muerto.

1571

Derrota de los moriscos y muerte de su capitán

El ejército del rey Felipe II, mandado por Juan de Austria, ha derrotado finalmente a los sublevados. Los moriscos granadinos supervivientes de la guerra han sido dispersados por La Mancha y Castilla la Vieja. La rebelión morisca ha fracasado. Su líder, Abén Aboo, ha sido asesinado por un pequeño grupo de seguidores sobornados por los cristianos. Su cadáver fue despedazado y expuesto públicamente en las murallas de Granada.

Expulsión definitiva de los moriscos de la Península

A finales del siglo XVI, la población morisca en los reinos peninsulares asciende a unas 275.000 personas. Se concentraban fundamentalmente en el Reino de Valencia en la Corona de Aragón y en la meseta, Extremadura, Murcia y Andalucía en el reino de Castilla. Los moriscos vivían fundamentalmente en el campo, en calidad de vasallos de los señores nobiliarios, en condiciones mucho más duras que las de la población cristiana. Desde la sublevación de las Alpujarras, la predicación se vio acompañada de la represión.

Odiados por los cristianos viejos, rechazados por la corona, que veían con inquietud la posibilidad de una nueva sublevación que actuase como una quinta columna de los berberiscos o los turcos y detestados por la Iglesia, que dudaba de la sinceridad de su conversión, los moriscos devinieron en una masa explotada y desarticulada, objeto de toda clase de sospechas.

En varias ocasiones se pensó en decretar su expulsión, pero la medida se pospuso debido a las presiones de la nobleza aragonesa y valenciana, beneficiados de este régimen de semiesclavitud.

Finalmente, Felipe III decretó la expulsión en 1609. La expulsión se lleva a cabo hasta el año 1616. En esa fecha, termina la existencia de los mudéjares en España pero no de los moriscos, que son expulsados o trasladados.

Salen de Valencia 118.000 moriscos, 61.000 de Aragón, 45.000 de Castilla y Extremadura, 16.000 de Murcia y 32.000 de Andalucía. Muchos se fueron a América, sobre todo México, República Dominicana, Gran Colombia, Perú y Argentina. Como frecuentemente eran denominados sólo «cristianos nuevos», generalmente se les confundía con los marranos, los cristianos nuevos de judíos.

Las consecuencias fueron graves y afectaron fundamentalmente al reino de Valencia, el cual pierde la cuarta parte de su población, lo que repercutió en la paralización de la agricultura, especialmente la producción de trigo y caña de azúcar. Los grandes señores, perjudicados por la expulsión de un contingente importante de su mano de obra, se contentan con la incorporación de las tierras confiscadas a los moriscos. La burguesía se arruina, puesto que vio suspendida el pago de rentas por los préstamos hechos a los propietarios rurales.

Alonso López Pires.

4º B Nº 10

22/12/06.

Destrucción de Galera. (Visión cristiana)

Don Juan ataca Galera con sus tropas

Utiliza un gran medio innovador como es la destrucción de minas. Galera cae totalmente por este gran medio novedoso. Las tropas introducen las minas en las cuevas exteriores a Galera para destruir los fuertes y murallas. Tomando esta villa los cristianos se proclamaron apuadores de esta lucha tras un año y medio de duración, dejando a los moriscos como unos personajes notan fuertes como se proclamaban, por haber soportado y superado los ataques anteriores.

Don Juan toma Galera y elimina la población morisca.

Tlasacre de Galera (Visión morisca)

Don Juan de Austria destruye Galera indiscriminadamente, matando a la población de ésta, nuestra villa.

En el día de ayer Galera fue tomada por las tropas de Don Juan, con unas rveras armas las minas, tras este ataque la destrucción fue total, sin dejar ni un ser vivo de Galera; murieron mujeres, hombres, niños y ancianos. Con este ataque los cristianos demuestran que no son personas civilizadas, sino animales salvajes que matan por gloria y victoria, demostrando de esta forma

que tomarán muchas otras villas a lo fierse y matando a todos los que se les pongan delante, eso no significa valor, si no cobardía, por destruir aquello que se muestra superior a su persona y religión, aquellas tropas moriscas que superaron todo tipo de ataques anteriores al del día de ayer.

Don Juan de Austria, gran luchador, no superior a los moriscos; gran criminal, provocador de la reconocida "Gran masacre de Gálera".

GALERA ARRASADA

Don Juan de Austria salió de Huéscar el 18 de Enero para asaltar el fuerte de la villa granadina de Galera utilizando todo su campo. Don Juan sitió este fuerte de una manera especialmente salvaje matando hombres, mujeres y niños moriscos indiscriminadamente y minando esta ciudad para destruirla completamente. Lo hizo de una manera tan violenta dados los intentos fallidos del marqués de Vélez de tomarla y, por lo tanto, la confianza que los moriscos tenían en la defensa que proporcionaba este bastión.

Con la destrucción de esta ciudad se desmoralizó a la resistencia morisca, y al tomar uno de sus puntos de defensa más importante, los cristianos han dado un importante paso en esta guerra que ya lleva más de un año y medio de duración. Sin embargo, los valerosos moriscos resisten en sus otros puntos de defensa sin dejarse vencer y luchando con energías renovadas para vengar estos muertes innecesarias de sus mujeres y niños.

LOS MORISCOS



LAURA BLANCO BELLO
4ºA - Nº4

LOS MORISCOS

Los moriscos eran los musulmanes convertidos al cristianismo que quedaron en España después de la reconquista, y posteriormente sus descendientes. Estos optaron por la conversión al cristianismo en vez de emigrar. Pero a pesar de la conversión siguieron conservando su lengua, sus costumbres y su religión, el Islam.

La población morisca comprendía unas 400.000 personas aproximadamente. Estaban localizados principalmente en el Reino de Granada, situado al sur de la península Ibérica. También eran muy abundantes en la Baja Aragón y en el sur del Reino de Valencia. Por el contrario en Castilla fueron poco numerosos.

Después de la toma de Granada, en 1492, los Reyes Católicos otorgaron a los musulmanes del Reino de Granada *Las Capitulaciones para la entrega de Granada*, poniendo así fin a una guerra que se había extendido durante diez años. Estas Capitulaciones no eran particularmente desfavorables para los musulmanes en vista de las circunstancias. En ellas se les garantizaba el derecho de ejercer libremente su religión, sus leyes, sus costumbres y utilizar su lengua.

Pero estas Capitulaciones fueron respetadas por parte de los cristianos, y en 1499 se impulsaron los bautismos obligatorios, que dieron lugar a los moriscos. Y finalmente en 1502 se obligó a bautizarse a todos los musulmanes, si se negaban podían optar por el exilio. Esto se llevo a cabo con el fin de alcanzar una uniformidad religiosa en Castilla por parte de los Reyes Católicos.

Los Reyes Católicos también optaron por reforzar el *Tribunal de la Inquisición* para controlar que los musulmanes, ahora bautizados, no siguieran con sus costumbres, religión y lengua. Los moriscos que no obedecieron fueron perseguidos.

Posteriormente Carlos I ocupó el trono y por tanto se ocupó del asunto morisco.



Carlos I.

Al principio no entendía mucho del tema ya que había sido educado en Flandes, por lo que siguió la política interior de los Reyes Católicos, que pretendía llegar a una unificación religiosa en toda la península Ibérica. Carlos optó por métodos poco agresivos, creando numerosas campañas de evangelización. Pero posteriormente la corona toma una posición más flexible con los moriscos gracias al apoyo económico que estos prestaron al rey y a sustanciosos donativos, esto les permitió conservar sus costumbres. De esta forma los moriscos permanecieron como una comunidad propia, sin integrarse en la sociedad española de la época

Sin embargo con la llegada al trono de Felipe II, hijo de Carlos I, se dudó de la sinceridad de su fe por causa de la conversión forzada y sobre todo el miedo a nuevas sublevaciones. Por este motivo en 1566 Felipe II, aconsejado por Diego de Espinosa, prohibió a los moriscos el uso de su lengua, religión y costumbres mediante *A Pragmática*. Esto desembocó en una sublevación, la *Rebelión de las Alpujarras*.



Felipe II.

Esta rebelión fue dirigida por Fernando de Córdoba e Valor, también conocido como *Aben Humeya*. Pero por desacuerdos internos fue acusado de traidor, y posteriormente ahorcado. Le tomó el relevo *Aben Aboo*, que también fue asesinado por sus seguidores por causa de descalabros que sufrieron sus partidarios.

La rebelión fue apoyada económicamente y militarmente por el *Imperio Otomano*.

En 1571, después de tres años (empezó en 1568), Juan de Austria logra sofocar la rebelión.

Los moriscos granadinos fueron repartidos por el Reino de Castilla después de la revuelta.

En el año 1598 ascendió al trono Felipe III "El Piadoso", hijo de Felipe II.



Felipe III "El Piadoso"

Felipe III decretó finalmente la expulsión de los moriscos el 9 de abril de 1609. El monarca tomó esta decisión recomendado por el Consejo de Estado, que empezara a considerar la opción a partir del año 1608.

La expulsión estuvo determinada por varias consecuencias, las más importantes fueron:

- La mayoría de los moriscos continuaban con la lengua, religión y modo de vida dirigido por los mandatos del Islam, a pesar de la conversión oficial al cristianismo hacía ya más de un siglo.
- Fue tomando más peso la opción de que constituían un problema de seguridad nacional tras la Rebelión de las Alpujarras.
- En 1604 empezó una etapa de decadencia económica provocada por la disminución en la llegada de recursos de América. Esto provocó que la población cristiana mirara con cierto resentimiento a la morisca.
- Pensamiento radicalizado de muchos gobernantes por culpa del fracaso del intento de acabar con el protestantismo en lo Países Bajos.
- Deseo de terminar con el pensamiento crítico que corría por Europa sobre la cristiandad de España, debido a la permanencia de algunas minorías religiosas.
- Acabar con el proceso homogenizador que comenzara con la expulsión de los judíos en 1492 bajo el reinado de los Reyes Católicos.

La expulsión de los moriscos empezó en Valencia. Aquí la población morisca era mayor, el 33% de la población total aproximadamente. Los preparativos se llevaron a cabo en secreto, desde septiembre tercios procedentes de Italia empezaron a tomar posiciones en el sur y el noreste del dicho reino. El 22 del mismo mes el vicerrey publicó el decreto y la aristocracia protestó, ya que esto suponía una importante pérdida de sus

ingresos, pero la protesta cesó cuando se ofertó que se quedaran con parte de las propiedades territoriales de los moriscos.

El 30 de septiembre fueron llevados a los puertos de los cuales serían transportados al norte de África. También fueron obligados, como última humillación, a pagar el peaje.

En los países receptores fueron atacados, lo que provocó miedo en la población morisca. Debido a esto el 20 de octubre del mismo año se produjo otra rebelión por parte de los últimos moriscos valencianos. Pero los revolucionarios fueron reducidos en noviembre y la expulsión en Valencia acabó en 1610, con el embarque de 116.000 moriscos aproximadamente.



Expulsión de los moriscos.

En Aragón la expulsión empezó a principios del año 1610, y en septiembre del mismo año se llevó a cabo la de los moriscos catalanes.

La expulsión en Castilla fue más complicada debido a que se encontraban muy disperso por todo el territorio porque en 1571 habían sido repartidos por toda Castilla por culpa de la Rebelión de las Alpujarras. Por este motivo se les dio la oportunidad de salir libremente del país, logrando algunos incluso evitar marcharse. Por esto también es que aquí la expulsión duró tres años, bastante tiempo comparado con las otras.

La expulsión de los moriscos se dio por concluida en el año 1614, aunque dos años después, en 1616, se cursasen aún instrucciones para perfeccionarla.

La expulsión fue evaluada en 1619 por el Consejo de Castilla que determinó que no había tenido efectos económicos. Esto si era cierto en Castilla pero no en el Reino de Valencia, donde supuso un abandono de los campos y un vacío en algunos sectores ya que la población cristiana no podía ocupar el enorme espacio dejado por los moriscos expulsados. Incluso algunas comarcas como Alicante perdieron casi toda su población.

Esta expulsión, de un 4% de la población, parece poco importante pero hay que considerar que los habitantes moriscos eran una parte importante de los trabajadores. Por esta razón se produjo una disminución en la recaudación de impuestos, efectos despobladores en algunas zonas y un importante vacío en la artesanía.

Hoy en día los descendientes de los moriscos expulsados, sobre unos cinco millones de personas, reclaman una reparación moral por el daño y el maltrato recibido.

También el 24 de julio del 2006 el presidente de la Junta Islámica Española presentó una solicitud en la que pedía que se otorgara el derecho preferente de nacionalidad a lo descendientes moriscos. Esta petición se provocó porque en 1985 la ley de extranjería otorgó el derecho de nacionalidad a todos los que tuvieron relación histórica con España, como los judíos sefardíes, portugueses o filipinos.

Esta petición de momento no ha sido aceptada porque son demasiada población.

Yo personalmente pienso que si anteriormente se les concedió a unos porque ahora no se les puede conceder a estos. Pero al mismo también comprendo que son demasiada población, pero se podría buscar una solución con la que todos estemos de acuerdo.

VALORACIÓN PERSONAL DE LOS INTEGRANTES DEL GRUPO

- **Alejandro Lopes Fortes / 7.5/**

Le pongo esta nota porque trabajó lo suficiente e hizo la parte del trabajo que le correspondía bien.

- **Laura Rodríguez Fero /6.5/**

Le corresponde porque aunque no hizo muy bien su parte del trabajo se molestó en buscar información sobre el asunto.

- **Manuel Iglesias Vila /8/**

Tiene esta nota porque hizo su trabajo muy bien, y también se ocupó varias veces de hacer la parte de otro que no podía hacerla. También aportó bastante información.

A mi me pongo un 7, porque me esforcé bastante e hice mi trabajo lo mejor que pude. También aporte bastante información sobre el tema al grupo.

La cuestión morisca:
desde los
Reyes Católicos
hasta la
actualidad.

Susana Sónora Balsa N° 17 4ºB

ÍNDICE

- 1.- Introducción sobre los moriscos.
 - 1.1.- Quiénes son los moriscos.
 - 1.2.- El antiguo reino de Granada.
- 2.- Siglo XV.
 - 2.1.- Política expansionista de los RR CC.
 - 2.2.- Consecuencias.
- 3.- Carlos I.
- 4.- Felipe II
- 5.- La rebelión de las Alpujarras.
- 6.- La expulsión morisca.
 - 6.1.- Causas.
 - 6.2.- Fases.
 - 6.3.-Consecuencias.
- 7.- Reclamaciones de los descendientes de los moriscos expulsados a día de hoy. Alianza de Civilizaciones.
- 8.- Auto evaluación.
- 9.- Valoración de los miembros del grupo.
- 10.- Fuentes de información.

1.- INTRODUCCIÓN SOBRE LOS MORISCOS

1.1.- Quiénes son los moriscos.

Los moriscos son los descendientes de los musulmanes que se convirtieron al cristianismo, obligatoriamente, en tiempos de los Reyes Católicos.

En el siglo XIV, de los 8 millones de habitantes que vivían en el país, había 325.000 musulmanes. Estaban situados en el reino de Aragón, donde suponían un 20% de la población; y en el reino de Valencia, donde constituían el 33%; mientras que en Castilla, de una población compuesta por 6 millones de personas, sólo eran 100.000 moriscos.

Su tasa de natalidad era mayor que la cristiana.

Vivían en la mayor parte de las tierras pobres y en zonas marginales.

1.2.- El antiguo reino de Granada.

Fundado en la primera mitad del siglo XIII por Mohammed Alhamar (perteneciente a la dinastía nazarí), comprendía lo que son actualmente las provincias de Almería, Málaga, Granada, sur de Jaén y Córdoba, este de Cádiz y oeste de Murcia.

Este reino fue el último reino musulmán de España pero todavía perduran sus raíces árabes por el sur de nuestra península.

2.- SIGLO XV

2.1.- Política expansionista de los RR CC.

Con la anexión del reino de Granada a Castilla, se manifiesta el deseo de los Reyes Católicos por conseguir un reino unificado no sólo políticamente, sino también religiosamente.

En la entrega de Granada de manos del rey Boabdil, se establecieron una serie de capitulaciones (Capitulaciones de la entrega de Granada) entre las que están éstas:

- El rey, altos cargos y pueblo de Granada debían entregar a los Reyes la Alhambra y el resto de fortalezas, torres y puertas de la ciudad y arrabales.
- En un plazo de 40 días, los moros se entregarían a los Reyes libremente y como buenos vasallos.
- Los moros no serán tratados sin justicia, sino que se juzgarán de acuerdo con sus leyes. No se les quitarán sus posesiones. Tampoco se destruirán las mezquitas.
- No se les permitirá tomar las armas ni los caballos.
- Podían vender sus posesiones o dejárselas a otras personas.
- A la entrega de Granada, los moros estaban obligados a liberar a los cristianos que tuviesen cautivos.
- Jamás serían tomados los moros para hacer algún trabajo en contra de su voluntad o sin pagarles un sueldo.
- Los cristianos no podían entrar en las mezquitas o serían castigados.
- Los moros pagarían a los Reyes lo mismo que pagaban a su rey.
- Ningún moro sería obligado a convertirse al cristianismo contra su voluntad.

- Si algún moro quería marcharse a la Berbería, podría hacerlo pero sin llevar ningún cautivo cristiano.
- Las carnicerías de moros y cristianos debían estar separadas y si alguien mezclaba alguna mercancía, sería castigado.

Al principio, estas capitulaciones fueron respetadas. Los moros podían conservar su religión y costumbres pero, a partir de 1.499, se promulgaron los bautizos obligatorios, apareciendo así, los llamados “moriscos” (musulmanes bautizados). En el 1.502, se obligó a todos los musulmanes de Castilla a bautizarse o marcharse al exilio.

2.2.- Consecuencias

Ya antes del 1.499 hubo algunos momentos de protesta contra la política de los Reyes Católicos respecto a los moros; pero con la llegada del cardenal Jiménez de Cisneros a Granada, se produjeron otras sublevaciones por el modo en el que éste los trataba.

3.- CARLOS I

La política llevada a cabo sobre la población morisca fue la de conversión al cristianismo. Carlos I, promulgó una serie de decretos que los moriscos debían cumplir y, entre ellos estaban los siguientes:

- Los moriscos no podían utilizar la lengua y los hábitos árabes.
- Las puertas de sus casas debían estar abiertas los viernes, sábados y días de fiesta.
- Los matrimonios debían celebrarse a la usanza cristiana, no según la costumbre mora.

Pero, en realidad, existía una cierta tolerancia hacia la población morisca, ya que Carlos I necesitaba dinero y los moriscos contribuían con los negocios e impuestos.

4.- FELIPE II

Felipe II, renuncia al título de Emperador, siguiendo el testamento de su padre, Carlos I de España y V de Alemania. Así, puede dedicarse exclusivamente a los asuntos de España. La Corte se establece en Madrid, donde estudiaba los asuntos de estado con sus secretarios. Con respecto a los moriscos, Felipe II, además de seguir con los decretos de su padre, introdujo algunos nuevos como:

- Todo morisco debía aprender a hablar castellano y no podrían utilizar el árabe para leer ni escribir (ni en público ni en secreto).
- Todo documento escrito en árabe carecería de valor.
- Deberían vestir como los cristianos y las mujeres tendrían que llevar la cara descubierta.

El monarca era un ferviente defensor del catolicismo; por ello, la Inquisición seguía funcionando, castigando las herejías. También fue impuesta la llamada “limpieza de sangre”, medida por la que todos los funcionarios y los pertenecientes a las órdenes militares no

podían tener ascendentes musulmanes (ni judíos).

Esto fue sólo una parte de la política seguida por Felipe II, puesto que también se les quitaron tierras a los moriscos; sobre todo en la Alpujarra (comarca situada entre Granada y Almería), donde se produjo una importante rebelión en el año 1.567 y se llevó a cabo una cristianización forzosa a los hijos de los moriscos.

5.- LA REBELIÓN DE LAS ALPUJARRAS

Esta sublevación de la población morisca, viene dada por la injusticia de las leyes a las que estaban sometidos como el impedimento de usar su lengua y vivir según sus costumbres.

La lideró Aben Humeya, que era un noble morisco nacido en España y que, por eso, también tenía un nombre cristiano: Fernando de Córdoba y Valor. Al ver lo que se estaba haciendo con los moriscos, decidió unirse a ellos en la rebelión y renegar del cristianismo, nombrándose rey con el nombre de Aben Humeya.

Este rey morisco resistió mucho, en concreto, hasta que Felipe II mandó a su hermano Juan de Austria con sus tercios para reducir a los rebeldes de la Alpujarra.

Otros apoyos de la rebelión, fueron el duque de Sesa y Antonio de Luna.

Este levantamiento de los moriscos duró tres años, siendo finalizado por el duque de Arcos. Después de todo este conflicto, se esparció a los moriscos por distintas comunidades (León, Extremadura, Galicia...) para que no volviesen a juntarse y sublevarse.

6.- LA EXPULSIÓN MORISCA

6.1.- Causas.

En tiempos de Felipe III, los moriscos, pese a estar “oficialmente” convertidos al cristianismo, seguían siendo una sociedad aparte con lengua, costumbres, etc. propias. Después de la rebelión de las Alpujarras, se pensaba que eran problemáticos en cuanto a la seguridad nacional. Además, los moriscos facilitaban y festejaban los ataques de los piratas berberiscos y se les empezó a considerar aliados de los turcos y los franceses. También estaban mal considerados entre el resto de la población por la competencia de recursos y trabajo.

Jaime Bleda, un inquisidor valenciano, propuso al rey la expulsión de los moriscos. Al principio el rey no la consideró pero, más tarde fue propuesta por el arzobispo de Valencia (Juan de Ribera) ya que los consideraba herejes y traidores, añadiendo además otra característica que hizo la proposición más atractiva: el rey podría beneficiarse de la confiscación de las posesiones moriscas e incluso esclavizarlos.

6.2.- Fases.

- A partir de 1.608 el Consejo de Estado empieza a considerar la opción de expulsar a los moriscos.
- El 9 de abril de 1.609 se decide la expulsión. Se empieza por Valencia (donde los moriscos eran más numerosos).
- En septiembre, se trajo al norte y sur del reino valenciano a los tercios llegados de Italia y

el 22 de este mes, el virrey ordena la publicación del decreto de expulsión.

- A partir del 30 del mismo mes, los moriscos fueron llevados a los puertos, en los que les obligaban a pagar un pasaje, para llevarlos al norte de África, donde se establecieron; aunque llegaron incluso hasta Líbano y Siria.

- El 20 de octubre se produce una rebelión morisca contra la expulsión.

- En noviembre se aplaca a los rebeldes y se finaliza la expulsión de moriscos valencianos.

- A principios de 1.610 se expulsa a los moriscos aragoneses.

- En septiembre a los catalanes.

- De 1.611 a 1.614, se expulsa a los moriscos de Castilla. Este proceso dura tres años por estar esta población más dispersa a causa de la rebelión de las Alpujarras. Por este motivo, se les da una opción de salida voluntaria del país, pudiendo llevarse las posesiones más valiosas que tuviesen. Cabe decir que algunos moriscos consiguieron evadir la expulsión y quedarse en España.

6.3.- Consecuencias.

Para Castilla, la expulsión morisca no tuvo efectos económicos pero en Valencia, ocasionó un abandono de los campos y problemas en varios sectores, ya que la población cristiana no podía ocupar el vacío que dejó la morisca, que era muy numerosa.

Además, los moriscos no eran nobles, soldados o sacerdotes, por lo que se vio reducida la recaudación de impuestos. En Valencia y Aragón hubo una gran despoblación y el campo, la artesanía, el comercio... quedaron muy reducidos.

Las tierras que dejaron los moriscos fueron adquiridas por los nobles que pretendían que los campesinos cristianos las trabajasen en condiciones abusivas para recuperar pronto las pérdidas.

Algunos moriscos consiguieron camuflarse entre los cristianos, puesto que no contaban con mucho dinero para establecerse en otro lugar.

7.- RECLAMACIONES DE LOS MORISCOS A DÍA DE HOY. ALIANZA DE CIVILIZACIONES

Hoy en día, los descendientes de los moriscos piden igualdad con los sefardíes (herederos de los judíos españoles). Los segundos tienen un trato preferente en cuanto a que se les conceda la nacionalidad española, ya que la Ley de Extranjería les afecta igual que a los portugueses, iberoamericanos, filipinos ... Tienen que residir en España durante 2 años. En cambio, los musulmanes tienen que vivir aquí 10 años para que se les dé la nacionalidad.

Además de la igualdad, piden que nuestra democracia tenga con ellos un gesto de compensación por la expulsión.

Puede que el hecho por el que estas reclamaciones no sean atendidas sea la mala relación y desconfianza entre españoles y moros desde hace más de 5 siglos. Ya en las Capitulaciones de Granada aparecen hasta 10 veces las palabras: “para siempre jamás” en cuanto a respetar los derechos de los moriscos a permanecer en su tierra al entregar la ciudad.

También existe entre la población española un cierto recelo a que, si los descendientes de los moriscos estuviesen legalizados, quizá aceptaran empleos a un menor sueldo (ya habiendo más gente que trabajo en España actualmente) lo cual sería bastante negativo para los españoles que reclaman sus derechos en cuanto a un salario justo. Y, finalmente, está el

miedo psicológico que tenemos al mundo oriental por los ataques terroristas islámicos de los últimos tiempos.

El gobierno actual, presidido por José Luís Rodríguez Zapatero, propone la Alianza de Civilizaciones que defiende el diálogo entre Oriente y Occidente a fin de combatir el terrorismo.

En mi opinión, podría concedérseles a los descendientes de los moriscos la nacionalidad siempre que se respetasen sus derechos y deberes, como cualquier otro ciudadano español. Además, los moriscos, que vienen conservando las llaves y documentos de sus propiedades de generación en generación, no piden que se les devuelvan, sino que se termine esta intolerancia hacia ellos.

8.- AUTO EVALUACIÓN

Mi valoración personal de mi trabajo en este proyecto y como componente del grupo es de un nueve.

El motivo, además del trabajo de clase y de haber buscado información por otras vías (Internet), es que he ayudado a mis compañeros con su parte del trabajo (lo distribuimos en partes más o menos iguales) si no encontraban lo que buscaban y creo que les he dado información bastante precisa y elaborada en cuanto a mi parte. También me esforcé en que hubiera buen clima entre nosotros.

9.- VALORACIÓN DE LOS MIEMBROS DEL GRUPO

-**Cristina**: a Cris le pongo un 6'5 porque la información que consiguió no era muy concreta y para hacer el trabajo tuve que complementarla por mi cuenta.

-**Fernando**: a Nando le pongo un 7'5 porque en clase trabajó bastante aunque no consiguió mucha información, pero creo que se esforzó.

-**Miriam**: a Miriam le pongo un 8'5 porque buscó en Internet y en clase también trabajó.

10.- FUENTES DE INFORMACIÓN

* Fotocopias de clase.

* Libro de sociales:

- Página 44

* Internet:

<http://www.geocities.com/tdcastros/Historyserver/Tes2/introhisto.htm#los%20moros>

<http://www.andalucia.cc/adn/0697doc.htm>

www.wikipedia.com

APARTADO 12

IDEAS DEL ALUMNADO SOBRE TEATRO

En buena parte de los casos hemos optado por citar simplemente las expresiones que mejor se adaptaban al planteamiento de la cuestión siguiente: ¿Cómo podrías definir el término *teatro*?

ALUMNADO DE CUARTO B

- a) “Representación...”
- a) “Espectáculo; es como el cine, pero en directo. Es más vivo y más real que el cine.”
- b) “Arte de representar...”
- c) “Entretener...”
- d) “Pasar de ser una persona a otra.”
- e) “Representación de alguna obra de forma creíble y que sirve para expresar ideas, emociones, sentimientos y entretener.”
- f) “Puede ser una obra donde actúan personajes o el recinto donde se realizan...”

ALUMNADO DE CUARTO C

- a) “Es una forma de comunicación oral que representan personas en una obra.”
- b) “Representación escénica de una obra por personas.”
- c) “Un espectáculo para entretener a la gente, algo divertido con que pasar el rato.”
- d) “Es la representación de una obra, y la manera de entrar en un personaje que muchas veces no tiene nada que ver con uno mismo.”
- a) “... es una forma de **comunicar** algo en algunos casos. En otros tan sólo es una simple representación de una historia para entretener a la gente. Y otras, el autor, al escribir la obra, trata de que cuando se represente, transmita lo que él sentía en el momento de escribirla, aunque tal vez, eso entre en el apartado de querer comunicar algo.”

APARTADO 13
FOTOGRAFÍAS DE LA ESCENOGRAFÍA
Y DE LA REPRESENTACIÓN ESCOLAR



Fotografía 1



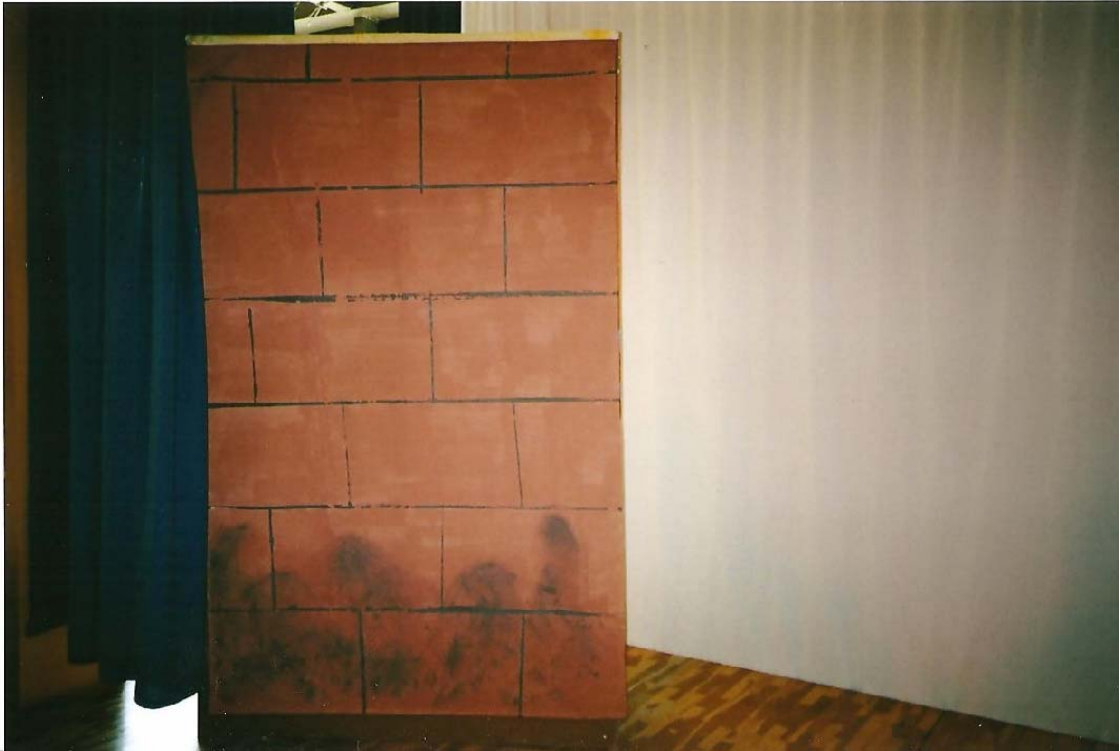
Fotografía 2



Fotografía 3



Fotografía 4



Fotografía 5



Fotografía 6



Fotografía 7



Fotografía 8



Fotografía 9



Fotografía 10



Fotografía 11



Fotografía 12

APARTADO 14
MÚSICA ESCOGIDA
PARA LA REPRESENTACIÓN ESCOLAR
EN EL IES “E. BLANCO AMOR” DE CULLEREDO (LA CORUÑA)

PRIMERA JORNADA

Al inicio de la obra:

ALBÉNIZ, Isaac (1860-1909), “Zambra granadina para piano” (corte 9), en *Isaac Albéniz. Obras para piano*, España, Serie “Grandes Compositores Españoles, N°. 4, Alicia de Larrocha (piano), Emi-Odeon, S.A., 2003. Nueva remasterización digital. Grabación sonora original de Hispavox, S.A., España, 1959

ZAMBRA GRANADINA.
DANSE ORIENTALE.

A Monsieur ARTHUR HERVEY. I. ALBENIZ.

Allegretto, ma non troppo. (♩ = 88.)

Union Musical Española
Bilbao - Madrid - Barcelona -
Valencia - Santander - Alicante.

13670

Tous droits d'exécution et de reproduction
réservés pour tous pays.
Copyright 1909 by Unión Musical Española.

Primera página de la edición de Unión Musical Española

Primer parlamento del narrador: “Y don Juan Malec informa...”

Autor desconocido, “Confianza mía” (corte 9) en *La Llamada de Al-Ándalus*, Madrid, Eduardo Paniagua et al., Pneuma, 2002

Cambio a la segunda escena: “En este segundo tramo...”

En este caso, se baja el volumen de la música en dos momentos que coinciden con sendas pausas en el texto.

PURCELL, Henry (1659-1695), “Chacona en Sol menor para cuerdas y Bajo Continuo” (corte 14), en *Le Quattro Stagioni*, Alemania, Festival Strings Lucerne, Rudolf Baumgartner (director), Archiv Produktion, fecha desconocida. Grabación remasterizada digitalmente, original de Polydor International Gmbll, Hamburg, 1968

CHACONY

Henry Purcell
1659-1695

The image displays a musical score for a piece titled 'CHACONY' by Henry Purcell (1659-1695). The score is arranged for four instruments: Violino I, Violino II, Viola, and Bass. It is written in a key signature of one flat (F major or D minor) and a 3/4 time signature. The score is presented in three systems, with measure numbers 5, 11, and 17 indicating the start of each system. The notation includes various musical symbols such as notes, rests, and bar lines.

Primera página en Edition Eulenburg

Cambio de escena: “Un nuevo tramo se inicia...”

RODRIGO, Joaquín (1901-1999), “Danza de las hachas” (corte 3) de *Fantasia para un gentleman* (1), en Joaquín Rodrigo. *Una vida por la Música* (CD 2), Madrid, Narciso Yepes (guitarra), Orquesta Nacional de España, Rafael Frübeck de Burgos (director), BMG Music Spain, S.A., 1997 (2)

III. Danza de las Hachas 33

Allegro con brio $\text{♩} = 120$

EE 7021

Primera página de la “Danza de las hachas” en Edition Eulenburg

(1) Inspirada en temas de Gaspar Sanz (1640-1710), maestro de Música de Don Juan de Austria (1674).

(2) Con toda probabilidad se trata de una grabación anterior al año citado, teniendo en cuenta que Yepes falleció en 1997. En el mencionado CD no figura la fecha de la grabación original.

Final de la Primera Jornada:

DELALANDE, Michel-Richard (1657-1726), “Aria en eco” (corte 23) del *Concierto de Trompetas*, en *Música Primer Ciclo* (CD 1), con libro de texto para la ESO de ALAMANY, R., y SABATER, R., *Música Primer Ciclo*, Barcelona, Proyecto Aula, Ed. Teide, 2003

SEGUNDA JORNADA

Escena de las Bodas de doña Clara y don Álvaro: “Aqueste tramo presenta...”

ZAMRAK, Ibn (1333-1393), “Jardín tan verdeante” (corte 14), en *Poemas de la Alhambra*, Madrid, Eduardo Paniagua et al., Pneuma, 2000

Esta obra sirve como enlace entre las jornadas primera y segunda, que se ofrecieron sin solución de continuidad. Además, se utilizó a modo de *leit-motiv* (motivo conductor) en otro momento de la obra, para ubicar la Guerra Civil de Granada como telón de fondo de la acción dramática: en el **cambio a la tercera escena**: “*Cercanías de Galera...*”

Final de la Segunda Jornada: “Don Álvaro no desea...”

ALBÉNIZ, Isaac (1860-1909), “La Vega” (corte 10), en *Isaac Albéniz. Obras para piano*, España, Serie “Grandes Compositores Españoles, N.º. 4, Alicia de Larrocha (piano), Emi-Odeon, S.A., 2003. Nueva remasterización digital. Grabación sonora original de Hispavox, S.A., España, 1959

TERCERA JORNADA

Al inicio: “Todo cuanto hoy he visto...”

ZAMRAK, Ibn (1333-1393), “¡Oh, mi sostén, mi norte, tú!” (corte 1), en *Poemas de la Alhambra*, Madrid, Eduardo Paniagua et al., Pneuma, 2000

En la escena de la muerte de Clara: “Cielos, que visteis mis penas...”

ALBÉNIZ, Isaac (1860-1909), “Córdoba” (corte 4) de *Cantos de España* (primera parte), en *Isaac Albéniz. Obras para piano*, España, Serie “Grandes Compositores Españoles, N.º. 4, Alicia de Larrocha (piano), Emi-Odeon, S.A., 2003. Nueva remasterización digital. Grabación sonora original de Hispavox, S.A., España, 1959

Utilizamos tan sólo la primera sección de la obra por su carácter etéreo, conseguido gracias a la armonía basada en grados modales y por su valor poético y evocador. Transcribimos unas palabras, probablemente escritas por el propio Albéniz, que figuran en el encabezamiento de la partitura (Cf. pág. siguiente): “*En el silencio de la noche, que interrumpe el susurro de las brisas aromadas por los jazmines...*”

**CHANTS D'ESPAGNE.
CORDOBA**

En el silencio de la noche, que interrumpe el susurro de las brisas aromadas por los jazmines, suenan las guzlas acompañando las Serenatas y difundiendo en el aire melodías ardientes y notas tan dulces como los balanceos de las palmas en los altos cielos.

1 Enrique Morera.

Andantino.

I. Albeniz, Op. 232. No. 4.

©Copyright for all Countries
J. & W. Chester/ Edition Wilhelm Hansen London Ltd.

All Rights Reserved
Printed in England

Primera página de “Córdoba” de Albéniz, en J & W Chester Music

APARTADO 15
PROGRAMA DE MANO
PARA LA REPRESENTACIÓN ESCOLAR
EN EL I.E.S. “EDUARDO BLANCO AMOR”
DE CULLEREDO (LA CORUÑA)

IES “E. BLANCO AMOR” DE CULLEREDO



EL TUZANÍ DE LA ALPUJARRA **de** **Pedro Calderón de la Barca**

lectura dramatizada y semirrepresentada

Adaptación y coordinación: Julián Jesús Pérez

BIBLIOTECA DEL IES

MARTES, 19 DE JUNIO DE 2007

Primera función a las 10.30: 1º Y 3º de ESO

Segunda función a las 12.30: 2º y 4º de ESO

Sobre *El Tuzaní de la Alpujarra*, de Pedro Calderón de la Barca

*“Porque la violencia sobra
donde la costumbre falta”*

Esta frase, pronunciada por el anciano Juan Malec, morisco y padre de Clara, nuestra protagonista, bien puede aplicarse al momento en que vivimos. Si a ello unimos el problema histórico de la difícil convivencia entre cristianos y moriscos en la España del S. XVII, (los edictos de Felipe II en contra de los moriscos, la Guerra de las Alpujarras y la expulsión definitiva de aquéllos por Felipe IV), podemos encontrar en la obra de Calderón material suficiente para reflexionar sobre el horror de aquella época. No es menos horrorosa la situación actual en el mundo.

Calderón, en las escenas finales de *El Tuzaní*, propone una solución emocionante: la podréis descubrir si seguís con atención la experiencia que han realizado vuestros compañeros y compañeras. Nos hemos servido del lenguaje verbal, gestual, musical y plástico para intentar transmitir ese mensaje de una manera entretenida.

La obra tiene un segundo título: *Amar después de la Muerte*. No vamos a desvelaros ahora quién muere en la Tercera Jornada; sí deciros que la muerte de ese personaje es un hecho histórico que está documentado en el libro *Guerras civiles de Granada*, de Ginés Pérez de Hita (1544-1619). Calderón construyó el drama a partir de ese hecho y nos ha dejado un texto que bien merece ser tenido en cuenta como representación viva, como Teatro. El amor, tema esencial en esta obra, tiene ese poder de ir más allá de la muerte.

En algunos momentos, el amor “lucha” cuerpo a cuerpo con otro elemento importantísimo en esta obra: el honor.

*“Porque es tan grande mi amor,
que tu mujer no he de ser,
porque no tengas mujer
tú, de un padre sin honor.”*

*“Mi honor y mi amor están
dándome voces a un tiempo.”*

Con razón escribió Yolanda Pallín, profesora de la Real Escuela Superior de Arte Dramático de Madrid, la siguiente reflexión sobre *El Tuzaní*: “¿No será pues posible el honor sino después de la muerte?”

Lo que deseamos es que disfrutéis con nuestro trabajo y respetéis el tiempo que hemos dedicado a la preparación de esta adaptación en formato de lectura dramatizada y semirrepresentada.

Aquí tenéis algunas ideas. Ahora queda su desarrollo sobre el escenario.

¡Arriba el telón!

EL TUZANÍ DE LA ALPUJARRA

REPARTO (por orden de intervención)

Cadí, morisco	Domingo López
Alcuzcuz, morisco	Rui Teixeira
Don Juan Malec, anciano morisco	Manuel Iglesias
Narradoras	Begoña Díaz, Belén Coello, Susana Sónora
Doña Clara Malec, morisca	Cristina López
Don Álvaro Tuzaní, morisco	José Suárez
Don Fernando de Válor, morisco	Fernando Mosquera
Don Juan de Mendoza, caballero cristiano	Martín Salgado
Doña Isabel Tuzaní, morisca	Sara Villamarín
Señor Don Juan de Austria	David Montero
Garcés, soldado cristiano	Andrés Gómez
Beatriz, morisca	Ana González
Don Lope de Figueroa	Francisco Sánchez
Soldado 1º	Domingo López
Moriscos	Daniel Bello, Carlos García, Gonzalo García
Moriscas	Angélica Álvarez, Beatriz Carballido, Lorena Huertas, Aitana López, Silvia Manteiga, Vanesa Méndez, Sara C. Padín, Miriam Salgado
Soldados cristianos	Pablo Gómez, Marco I. Varela, Óscar Veiga, Junior Contreras, Adrián Guevara

* * *

Decorados y elementos escénicos: Alumnado de 4º D

Coordinación: Ignacio Niño – Seminario de Educación Plástica

Vestuario: Alumnado (actores y actrices), Parroquia de San Esteban de Culleredo

Escenario, instalación y luces: Ángel Acción – Seminario de Tecnología

Selección musical y atrezzo: Alumnado de 4º B

Coordinación: Julián Pérez – Seminario de Música

Experiencias didácticas:

- Clara Canabal y Rosa Loriga – Seminario de Ciencias Sociales
- Carmen F. Quiroga y Margarita de Azevedo – Sem. de Lengua Castellana y Literatura
- Ignacio Niño – Seminario de Educación Plástica
- Julián J. Pérez – Seminario de Música
- Montserrat Ramos – Seminario de Educación Física

Colaboran: Ana M^a. García y Alicia Menéndez – Seminario de Lengua C. y Literatura
Felix Castro – Seminario de Religión

MENSAJE INTERNACIONAL 2007 EN EL DÍA MUNDIAL DEL TEATRO
(extractos)

**Suya majestad Sheik Dr. Sultán bin Mohammed Al Qasimi,
Miembro del Consejo Supremo de los Emiratos Árabes Unidos
y Gobernador de Sharjah**

“Muy joven descubrí el amor por el mundo fascinante del Teatro. Pude entender y aprovechar su verdadera esencia cuando empecé a crear, dirigir y actuar en una obra teatral (...) comprendí la fuerza y el poder del Teatro frente a quienes no toleran la opinión de los otros, y aprendí, con certeza, el papel grave e importante que el Teatro puede desempeñar en la vida de los pueblos.”

“He aprendido a través de mis lecturas desde la antigua Grecia hasta nuestros días la magia potencial que el mundo del Teatro contiene y su capacidad para descubrir las profundidades del alma humana y revelar sus misterios. El Teatro constituye un factor de unificación de los seres humanos, y el hombre puede, a través de él, llenar el mundo de amistad y abrir horizontes de diálogo entre los pueblos, sin distinción de raza, color o creencia. Ha sido para mí un factor suplementario para aceptar al Otro tal cual es. He comprendido, también, que el bien unifica a los seres humanos y que el mal los separa.”

“Necesitamos hoy rechazar las guerras, absurdas en todas sus formas, y las discrepancias dogmáticas que flagelan, en ausencia de un freno moral, los espectáculos de violencia y asesinatos ciegos que van a sumergir al planeta en un mundo siniestrado por epidemias endémicas o los problemas de desertización y sequía. Todo ello es causado por la ausencia de un diálogo auténtico que posibilite hacer de este mundo un lugar donde vivir juntos.”

“Debemos oponernos a los que hacen sonar la corneta para desencadenar tempestades; no para destruirlos, sino para alejarnos de atmósferas contaminadas y consagrar nuestros esfuerzos a la comunicación y establecimiento de relaciones amistosas con quienes predicán la fraternidad entre los pueblos.”

APARTADO 16

MÚSICA COMPUESTA

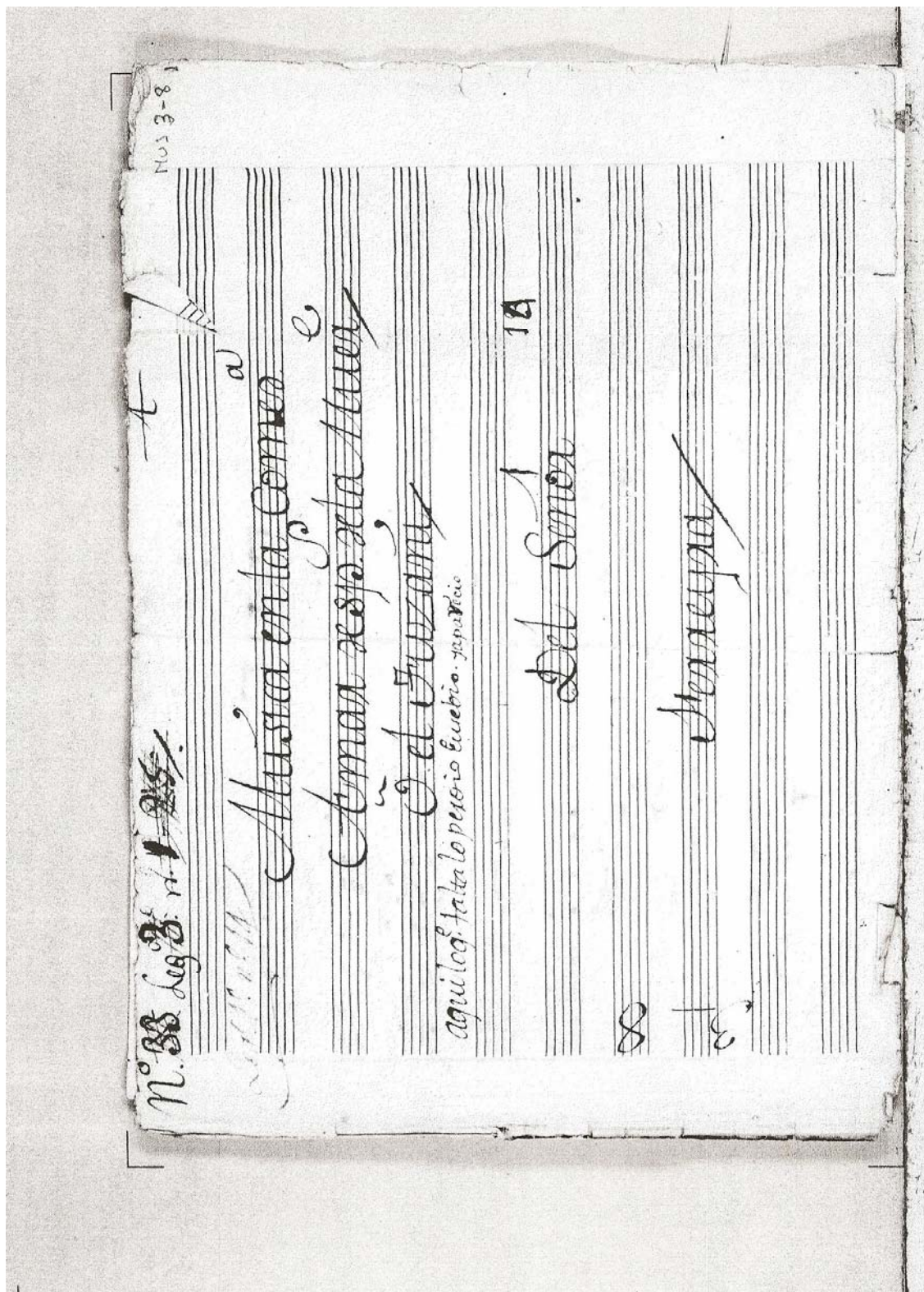
PARA LA REPRESENTACIÓN ORIGINAL

DE *AMAR DESPUÉS DE LA MUERTE*,

DE PEDRO CALDERÓN DE LA BARCA

AUTOR: MANUEL FERREIRA (fl. 1745-1780)

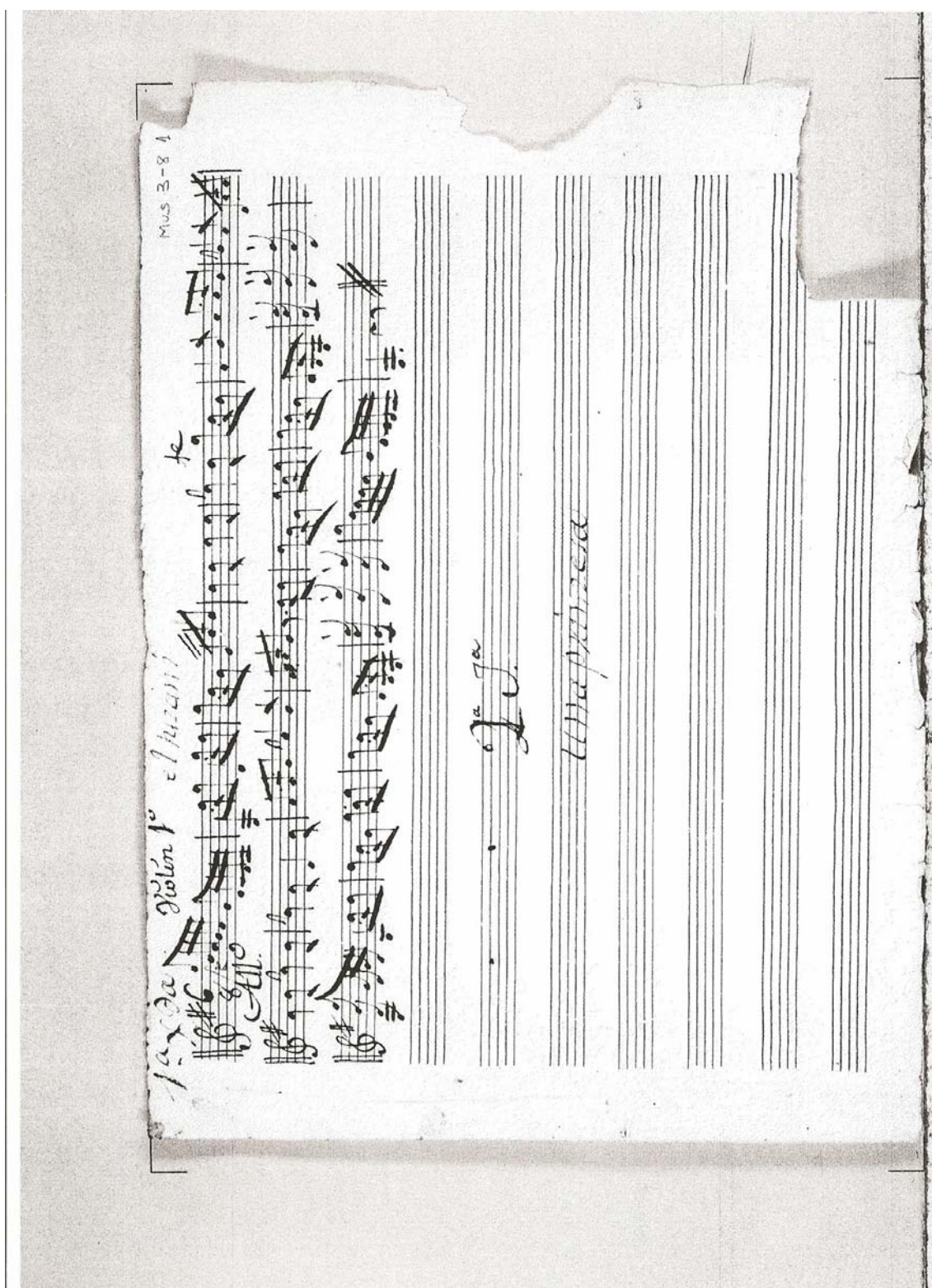
(Procedencia: Biblioteca Histórica Municipal de Madrid)



Portada

Handwritten musical score for voice and bass. The score is written on ten staves, with lyrics in Spanish. The lyrics are: "Vivo", "Chungon traste Camiborio de la p. fuoromus teo", "Suley Yi ua Yi ua Yi ua Suley", "Nora! Ayica no Imperio su misera Suerceaguba", "Suley Yi ua Yi ua Suley Yi ua Yi ua", "Yi ua Yi ua Yi", and "La Jaja a Rances y no mas, fin". The score includes musical notation, including notes, rests, and bar lines. The paper is aged and shows some wear.

Voz y bajo



Parte de violín primero

Violon 2º. elizani pa xomada Mus 3-8 4

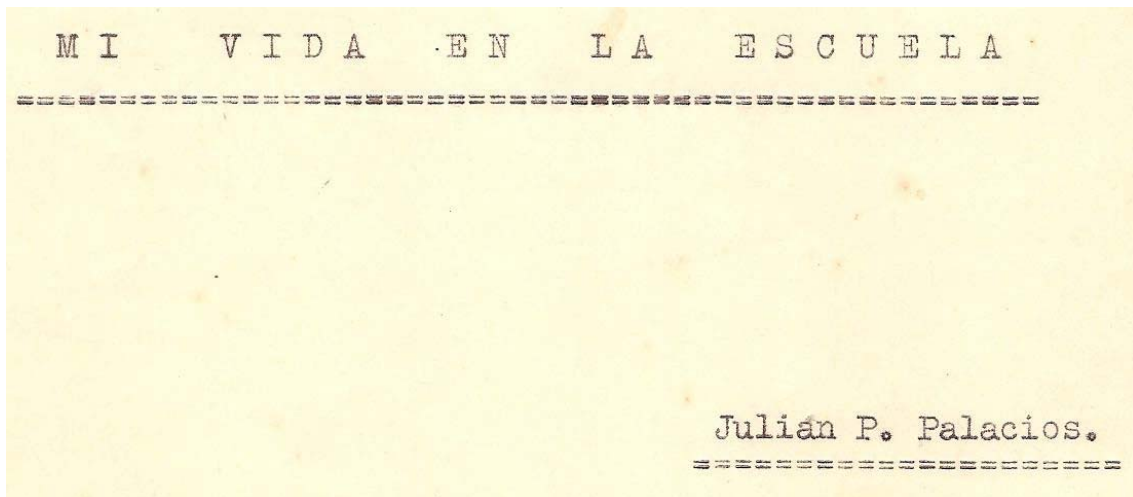
1ª. Unprimera

Parte de violín segundo



Parte del bajo

APARTADO 17
FRAGMENTOS DE
MI VIDA EN LA ESCUELA,
ESCRITOS INÉDITOS
DE JULIÁN PÉREZ PALACIOS



PORTADA

= EN UNA ALDEA DE ESPAÑA =
=====

I.

Había aprobado las oposiciones a ingreso en el Magisterio nacional celebradas el año 1925 en el Rectorado de Salamanca.

En septiembre de 1927 me posesioné de la escuela que me correspondió en orden cronológico de vacantes: Rúa - Cervo, provincia de Lugo. *→ Antes había ejercido como interino en las provincias de Salamanca y Orense.* Era mi primer cargo en propiedad y allá estuve seis años. Cuando salí lloré porque vi llorar, y, sin esto, confieso que también lo hubiera hecho, porque el afecto a mis niños y la convivencia con el vecindario se me habían adentrado cordialmente.

No sé si me había ruralizado o era que había podido crearme un ambiente grato.

Tengo que Debía de acudir a nuevo destino. *porque había opositado a Dirección de E. Graduados*

= LA ALDEA =
=====

Rúa es una de las siete parroquias del concejo de Cervo.

Este cuenta cinco mil habitantes en una área de quince Km. de costa cantábrica por otros diez Km. tierra adentro.

El distrito *escolar* ~~andar~~ comprende toda la antigua parroquia de Rúa,

- 3 -

= EL LOCAL ESCUELA =

=====

La escuela era de reciente creación y se habían alojado en una habitación casera provisionalmente las clases. Comunicaba por sendas puertas con dos viviendas y en un extremo del salón estaba colocada una cama, que usaba uno de los dueños.

Debajo, un establo que regalaba sus emanaciones y arriba, un desván o fayo portador de mucho polvo, y algo más, para la clase.

Para llegar al salón había que saltar unas paredes y luego ir por sendero de pie entre unas tierras sembradas. Una escalera exterior llegaba a la puerta de entrada. No había ni podía haber campo de recreo.

Tenia una casa buena y era estar en el centro de la parroquia.

Pronto desapareció la cama, a costa de algún disgustillo, y más tarde instruí expediente, con sobradas aportaciones del vecindario, solicitando subvención para construir en Rúa una escuela y casa-habitación. El Estado concedió para este fin diez mil pesetas.

Esto último ocurrió más tarde, como diré

* PRIMERA EPOCA DE CLASES =

=====

Medía el salón en metros 7.X7. X 2,50. Estaba bien de luz. En el salón había doce mesas bipersonales, una mesa y silla destinadas al maestro que, con un armario y un encerado viejo, constituían todo el

- 4 -

mensaje y material de enseñanza.

No me desanimó esto porque había pensado muchas veces en lo que haría. Tenía mis ilusiones y mi criterio acerca de lo que sería y debería ser mi escuela. Además, las interinidades me habían informado mucho del caso y yo llevaba algunos chirlos en la cabeza, que luego se fueron marchando y que no debe ocultar. ¡Cuántas cosas debía hacer que luego no pude llevar a la práctica!

Abrí el corol y el primer día no asistió ningún niño a clase; así el segundo e igual el tercero. Me enteré de la causa: era que no se había anunciado la apertura en el atrio. El atrio en Galicia es un símil del ágora. Lo anuncié el primer domingo y pedí colaboración.

Llegaron doce niños. ¡ Con qué curiosidad nos mirábamos! Le habían dicho a algunos que iba "a llegar un maestro cojo y tuerto con una vara muy larga".

Hablamos y apenas nos entendíamos. Los pequeños se expresaban en su lengua vernácula y los mayores mixtificaban el gallego, mas o menos puro, con palabras castellanas.

Eran niños hermosos, fruto y germen del potencial de una raza vigorosa, pero excesivamente tímidos ! Apenas contestaban a mis preguntas, acaso por el temor a la expresión, que no por falta de capacidad intelectual, como pude comprobar más tarde. Este defecto tardó

PÁGINA 4

- 8 -

Los progresos eran mayores que en el lenguaje tanto en pequeños como mayores.

Globalicé lo que pude en lenguaje. Intensifiqué el manejo de cuartillas y octavillas para diversas expresiones. Conseguir vencer algunas dificultades de expresión que en principio, fué mi mayor empeño y trabajo.

* COMUNIDAD VITAL =
=====

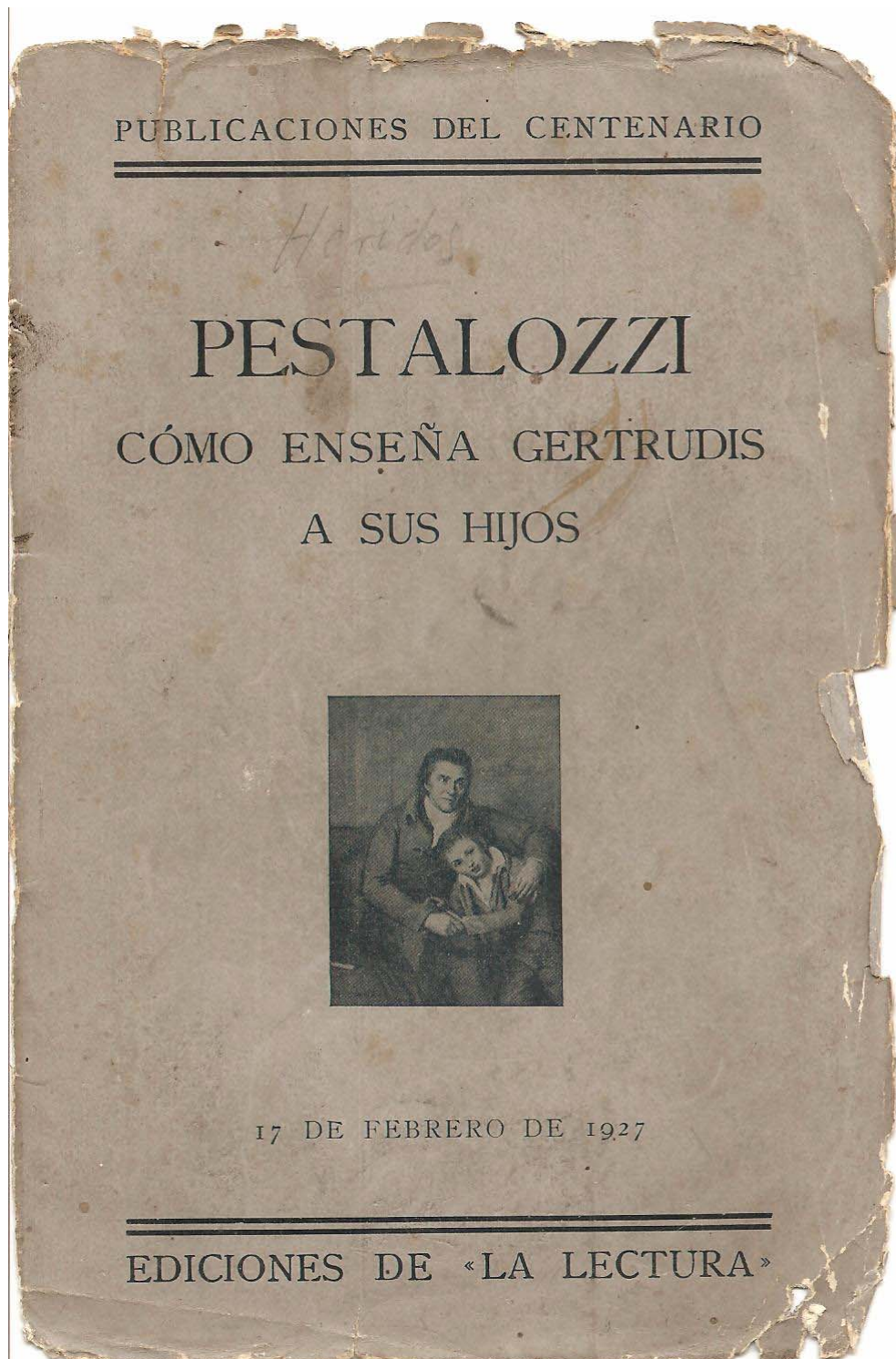
Desde este momento hubo en la escuela dos equipos marcadamente diferenciados con estímulos y apetencias escolares propias.

La matrícula había aumentado algo. Ya eran veinticinco niñas. Muy pocas aún porque en el registro de bautismo de la parroquia hallé sesenta niños en edad escolar.

Ha ganado algún terreno, sin prisas y sin desmayar ante la indiferencia ambiental. Conversaba con los vecinos y hablaba de la escuela y los niños. Una preocupación que yo quería sugestionar en cada hogar; la de sus hijos.

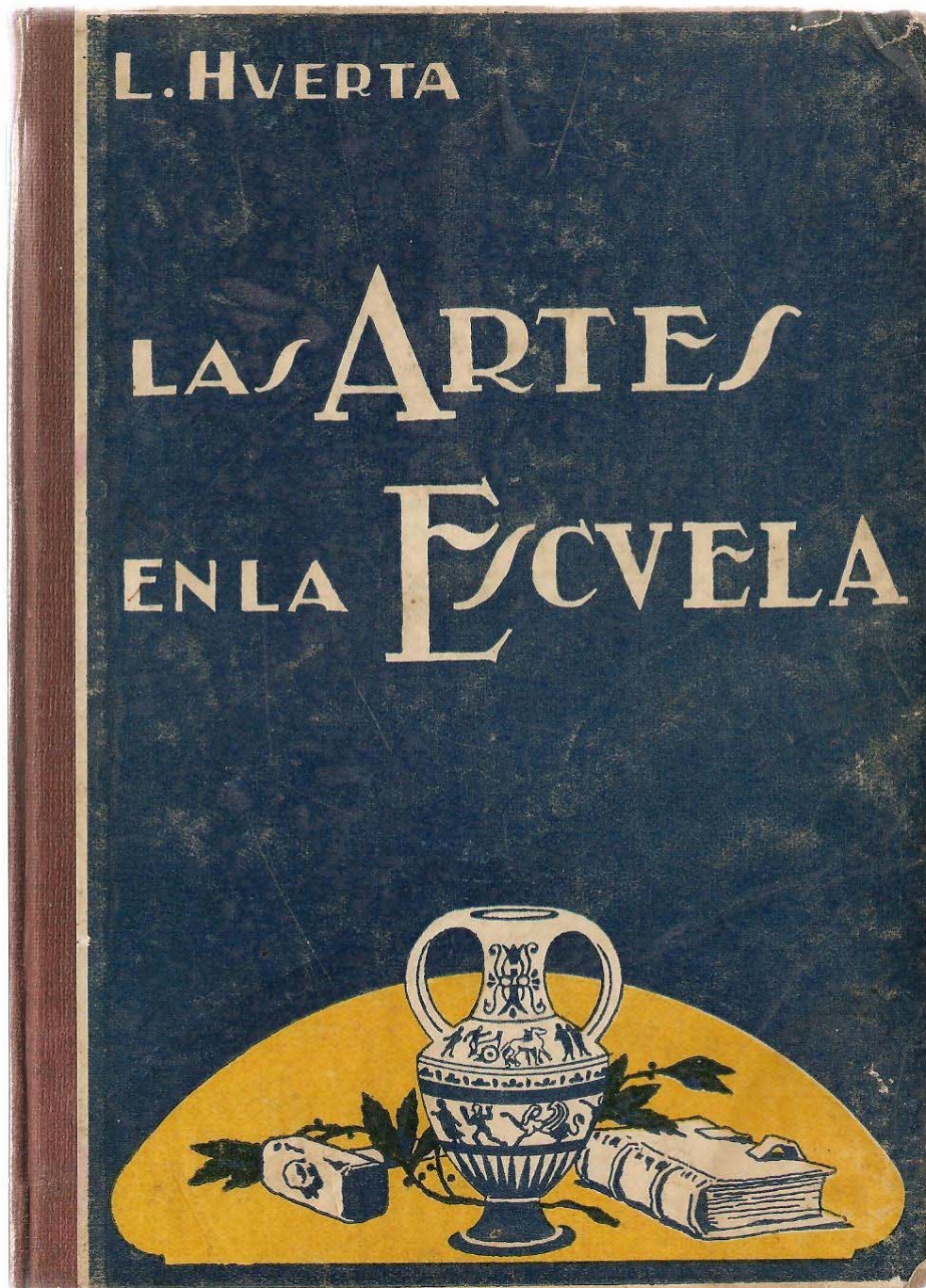
Los niños llegaban a clase limpios y frescos; ¡que guapos iban a la escuela! sobre todo haciendo la comparación con el traje que llevaban para guardar ganado.

APARTADO 18
OTROS DOCUMENTOS



Portada del libro

PESTALOZZI, Johann Heinrich, *Cómo enseña Gertrudis a sus hijos*, Madrid, Publicaciones del Centenario, Ed. de “La Lectura”, 1927



Portada del libro

HUERTA, Luis, *Las Artes en la Escuela*, Madrid, Juan Ortiz (ed.), 1932

PATRONATO DE MISIONES PEDAGÓGICAS

Los libros deben ser tratados no sólo con esmero, sino con cariño, porque son amigos que nos proporcionan placer y enseñanza.

Hay que hacer que los libros duren, para que otros obtengan con su lectura la misma alegría y el mismo deleite que nosotros hemos tenido.

La encuadernación conserva el libro y muchas veces es, además, bonita. Por esto debe procurarse que no se estropee. Se envían pliegos de papel fuerte para que, el que lo sepa hacer, enseñe a forrar con esmero los libros.

El forro es como la blusa de trabajo, que conserva y guarda limpio el traje.

PATRONATO DE MISIONES PEDAGÓGICAS

Los libros deben ser tratados no sólo con esmero, sino con cariño, porque son amigos que nos proporcionan placer y enseñanza.

Hay que hacer que los libros duren, para que otros obtengan con su lectura la misma alegría y el mismo deleite que nosotros hemos tenido.

La encuadernación conserva el libro y muchas veces es, además, bonita. Por esto debe procurarse que no se estropee. Se envían pliegos de papel fuerte para que, el que lo sepa hacer, enseñe a forrar con esmero los libros.

El forro es como la blusa de trabajo, que conserva y guarda limpio el traje.

MARCAPÁGINAS IMPRESOS

PARA EL SERVICIO DE BIBLIOTECAS

(ORIGINAL Y FACSIMIL)

REVISTA DE PEDAGOGÍA

S U M A R I O

La organización de las escuelas nuevas públicas.—*Carleton Washburne*.

Ensayo de un plan para la enseñanza geográfica en nuestras escuelas.—*Pedro Chico*.

Escuelas modelo.—*Raimundo Torroja*.

Conceptos y realidades sobre las excursiones escolares.—*J. Jiménez Hernández*.

Metodología del canto y la música.—*Eduardo M. Torner*.

CONGRESOS Y ASAMBLEAS

La Asamblea de la Asociación Nacional del Magisterio.—La Asamblea de la Asociación Nacional de Educación de los EE. UU.

INFORMACIONES

Lo que hace la República para la difusión del libro español.—Un centro nacional de educación en Bélgica.—Las escuelas alemanas en el extranjero.

NOTAS DEL MES

La política escolar de España.—Balance del mes.

LIBROS: *Juan Roura Parella*.—*F. Sáinz*.—*José L. Díaz Ruano*.—LIBROS RECIBIDOS.

NOTICIAS: *España*. *Extranjero*.

AÑO XIV - NÚM. 161

MAYO 1935

PORTADA DE *Revista de Pedagogía*, Núm. 161, MAYO 1935



CARTEL DE “VOCES CEIBES”

DISEÑADO POR REIMUNDO PATIÑO

PARA EL CONCIERTO DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

EL 1 DE DICIEMBRE DE 1968

APARTADO 19

FOTOGRAFÍAS DE LA ALPUJARRA GRANADINA

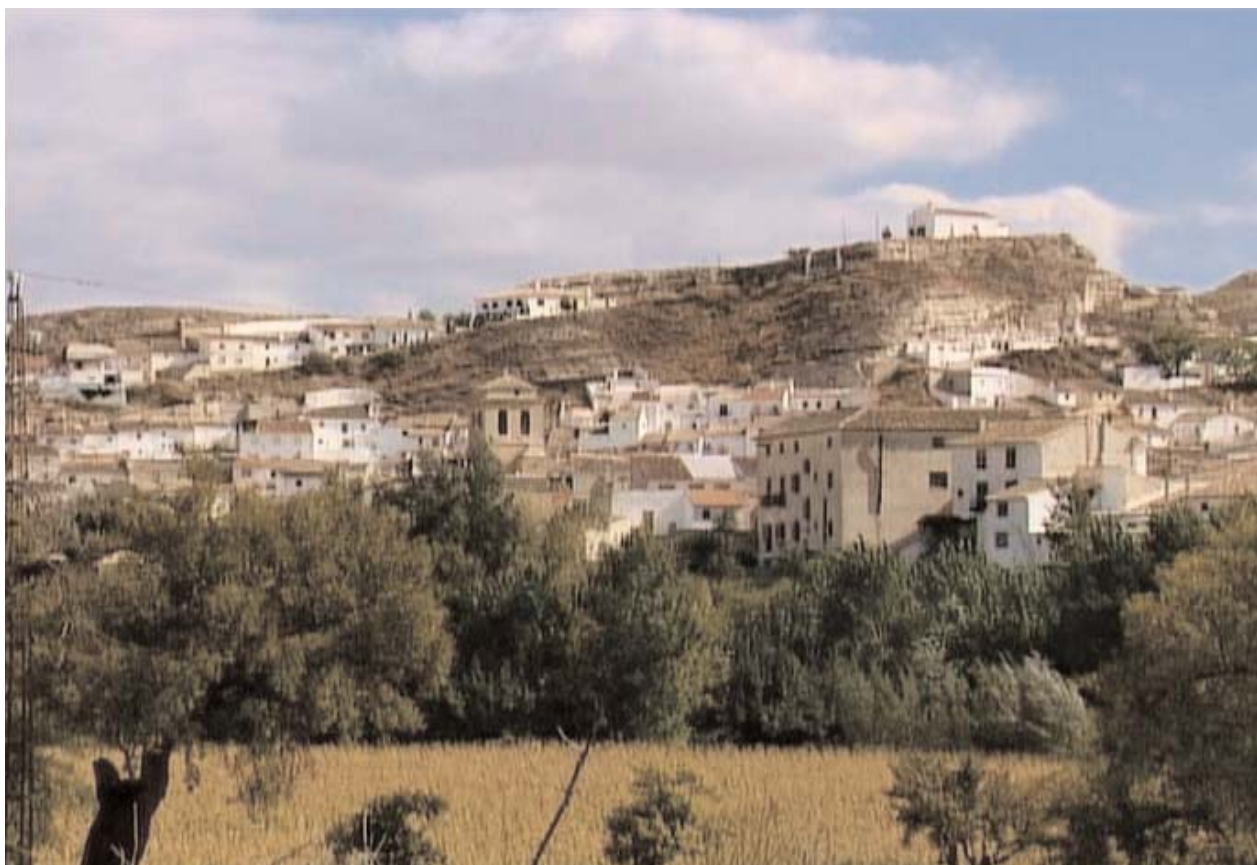
Realizadas por Manuel Escudero



Berja: Vista general



Berja: Una calle



Galera: Vista general



Galera: Una casa-cueva



Las Gabias: Vista general



Las Gabias: Un patio

APARTADO 20

NOTAS TOMADAS DURANTE LAS REPRESENTACIONES

DE AMAR DESPUÉS DE LA MUERTE

EN MADRID (13 de Noviembre de 2005)

y LA CORUÑA (18 de Marzo de 2006)

A CARGO DE LA COMPAÑÍA NACIONAL DE TEATRO CLÁSICO

NOTAS TOMADAS DURANTE UNA REPRESENTACIÓN EN EL TEATRO PAVÓN DE MADRID (13 de Noviembre de 2005)

JORNADA I:

Al comienzo:

Oscuro. Melodía barroca lenta y suave: violín y violoncello; más tarde, órgano. Movimiento “coral” simétrico (brazos...)

Malec.-

“Este agravio, que es ofensa,
a todos juntos alcanza.”

Melodía oriental. Cf. escena de las Bodas (Jornada II)

Corregidor (Don Alonso).-

“... pues vence más
aquel que sin sangre vence.”

Final Jornada: Álvaro / Valor.

Melodía lenta /Modo menor: violín y violoncello; crece la intensidad al terminar el diálogo.

JORNADA II:

Al comienzo:

Don Juan de Austria.-

“... que la llamo castigo y no victoria.”

Mendoza.-

“Acabó en civil batalla
lo que empezó en resistencia.”

Anuncian a Don Lope de Figueroa, que viene con los Tercios de Flandes.
Cf. Garcés y Alcuíuz

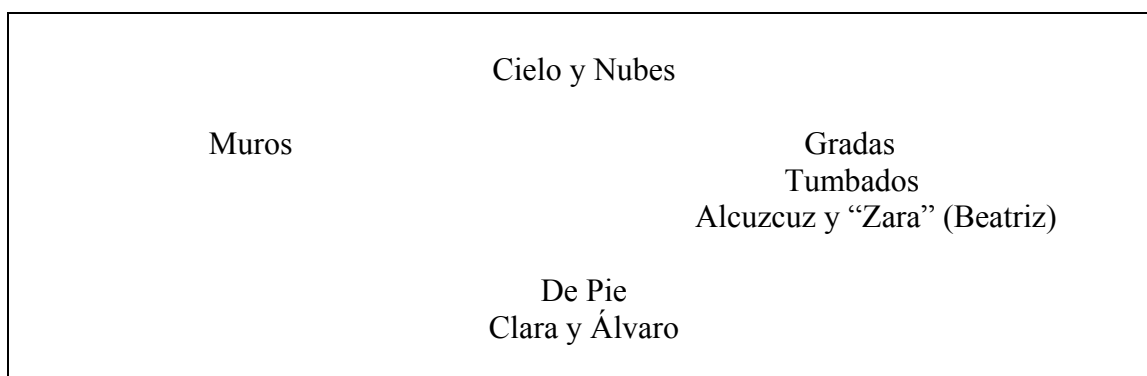
Escena de las Bodas:

Melodía oriental cantada. Entran moriscos y Cadí.

Se arrodillan a la manera musulmana.

Claro. Ropas preciosas para doña Clara y don Álvaro con colores claros (contraste con Alcuíuz y “Zara”).

Escenario



Clara.-

“Pues ¿qué más morir que amar?”

Cf. Escena entre Alcuzcuz y “Zara”

JORNADA III:

Al comienzo:

Melodía “barroca”: violín, violoncello y órgano

Tuzaní (A Alcuzcuz, a quien cree muerto).-

“Dichoso tú, que con la muerte
mejoraste las ansias de tu suerte.”

Llegan soldados cristianos – fuego en Galera (incendio)
Orquesta barroca y clave; muy sonoro

Diálogo entre Álvaro y Clara – Muerte de Clara: violín, violoncello y órgano.
Melodía barroca en “piano” (matiz)

Tuzaní.-

“... cuánto ignorante
es quien dice que el amor
hacer de dos vidas sabe
una vida! (...)
azucena guarnecida
de más peligroso esmalte,
(...)
¡Oh. Montaña inexpugnable
de la Alpujarra, oh teatro
de la hazaña más cobarde,
de la victoria más torpe,
de la gloria más infame!

Álvaro Tuzaní anuncia su venganza por la muerte de Clara ante Fernando de Valor, Isabel y Alcuzcuz (juramento).- Parlamento: Melodía instrumental de corte oriental (instrumentos de viento)

Tuzaní.-

“(…) Ésta es la mayor
pena, éste el dolor más grande,
(...)
hago, juramento, hago
firme, amoroso homenaje
de vengar su muerte; (...)”

Nueva escena:

Don Lope.-

“(…), sino dar
escarmientos, y templar
el castigo y el perdón.”

Mendoza.-

“téplese ya tu rigor,
pues más se suele mostrar
el valor en perdonar,
porque el matar no es valor.”

Don Juan de Austria.-

“Público el perdón le haréis
(...)
daré perdón general.”

Alcuzcuz y Tuzaní en traje de cristianos (pobre). Dos soldados. Uno de ellos le muestra el collar de diamantes (boda) a Tuzaní. Sabe que quien ha matado a Clara está cerca. En la cárcel, Garcés se revela como autor de la muerte de Clara. Álvaro lo mata.

Escena Final: Revelar la muerte de Garcés y de Abén Humeya (Valor)

Moriscos de frente

Isabel, de rodillas,
pide perdón
cf.- “Hermosa Isabel, levanta (...)”

Don Lope y soldados cristianos de espaldas

Isabel.-

“Generoso don Juan de Austria”,

(...)

(cuenta la muerte de su esposo, Abén Humeya, y pide el perdón a Don Juan de Austria para Tuzaní)

“(...) goce de su indulto el noble Tuzaní,”

Don Juan perdona al Tuzaní.-

Don Juan.-

“Viva el Tuzaní, quedando

la más amorosa hazaña

del mundo escrita en los bronces

del olvido y de la fama.”

NOTAS TOMADAS DURANTE UNA REPRESENTACIÓN EN EL TEATRO ROSALÍA DE CASTRO DE LA CORUÑA (18 de Marzo de 2006)

JORNADA I:

Al comienzo:

Escenario casi a oscuras. Salen moriscos y moriscas por ambos lados del fondo. Se van distribuyendo por el escenario. Alzan los brazos (movimiento “coral”). Suena música de órgano. Bajan los brazos; después el tronco. Se arrodillan. Cadí besa el suelo; después todos besan el suelo. Repiten movimientos.

Llaman a la puerta. Cadí habla en tono declamante. Señala al público cuando dice:

Cadí.-

“... esta gente cristiana”

Alfombras distribuidas por el escenario. Las recogen cuando Cadí aconseja:

Cadí.-

“Esconder todos
los instrumentos...”

Entra Juan Malec. Se seca el sudor. Escasa luz en el escenario; mayor iluminación (cenital) para Juan Malec (cf. mancha roja en la frente).

Malec.-

“porque la violencia sobra
donde la costumbre falta.” (pausa)

Malec.-

“tomándome (¡pena extraña!)
el báculo de las manos,
con él... (Muestra el pañuelo ensangrentado) pero hasta esto basta,
que hay cosas que cuesta más
el decirlas que el pasarlas.”

Alcuzcuz de rodillas. Se separa del resto, que rodean a Malec.
Luz cenital en Alcuzcuz (Parlamento)

Segunda escena.-

Baja una pared adornada en el lado izquierdo del escenario (cf. libro, págs. 16 / 17); representa la habitación de Clara. Ella habla con voz llorosa, aunque airada. Álvaro se arrodilla ante Clara:

Don Álvaro.-

“que una fineza he de hacer,
que es pedirte por mujer
a don Juan...”

Respuesta de Clara.- (Se arrodilla):

Clara.-

“porque si cobarde ayer
no me pediste, y hoy sí, ...”

Don Álvaro (se levanta).-

“Yo lo intento por vengarte.”

Saludo entre padre e hija. Ella hace una reverencia. Se abrazan.
Álvaro no comprende a Clara. Ella lo agarra.
Música al final del diálogo.

Don Álvaro.-

“Son celos.” (oscuro)

Nueva escena:

Ámbito cristiano (Sala en la Alhambra).- Cae una pared central (cf. libro, págs. 18 /19)

Garcés y Mendoza.- Tonos de voz:

Garcés: Superficial. Muy nervioso; voz aguda

Mendoza: Prepotente; voz grave

Diálogo Tuzaní / Mendoza: voz fuerte

Don Álvaro.-

“y así he querido llegar,
antes que los otros lleguen,
en defensa de mi honor.
El corregidor pretende
hacer ciertas amistades...”

Mendoza (se ríe, irónico).-

“antes que esas amistades
que decís que tratan, lleguen...”

Le contesta con voz relajada, pero cada vez más intensa.

Corregidor.-

“que todo acabado quede
sin sangre, pues vence más
aquel que sin sangre vence.”

Espadas: Valor, Álvaro y Mendoza. (cf. El Corregidor no dejó el báculo al decir: “que soy Zúñiga en Castilla / antes que justicia fuese. / Y así, arrimando esta vara...”)

Final del Acto:

Valor (se arrodilla) y Álvaro (de pie). En voz baja:

Don Álvaro.-

“pues ¿quién dice que no empiecen?”

JORNADA II:

Cadí solo en el centro del escenario. Sale.

Entra Juan de Austria por la parte alta del escenario. Fondo de nubes

Entra Mendoza; llega y se arrodilla. Vestidos de guerra (coraza).

Entra Garcés con Alcuizcuz a cuestas.

Parlamento de Alcuizcuz (de rodillas):

Alcuizcuz.-

“Alcuizcuz, un morisquillo,

(...)

saber la trina cretiana,

(...)

el pan nostro (gesto de rezar de los musulmanes; “rectifica”), y el catorce
mandamientos de la Iglesia.”

Al final, tumbado en el suelo.

Escena de las Bodas:

Música: instrumentos de cuerda pulsada. Oscuro. Entran moriscos y moriscas.

Cadí			
Clara LUZ	Beatriz	Valor	Tuzaní LUZ
		Lidora (Isabel)	

Melodía vocal (árabe)

Más tarde, luz general.

Álvaro Tuzaní habla contento e ilusionado. Entrega las arras a Clara. Ella sonríe.

Cajas – referencia sonora a la Guerra Civil (telón de fondo).

La boda se interrumpe: cambio de actitud, reflejado en la voz de los personajes (cf. la herida de Malec es más pequeña).

Melodía vocal al final.

Don Álvaro (para sí).-

“De contento estuve loco,

y ya de melancolías:

(...)

(...) Y ¡ay!, penas, qué bien,

qué bien se ve que sois mías!”

Actitud triste en la voz del Tuzaní.

Clara y Álvaro a solas. Después avanzan hacia el centro del escenario; se dan la mano.

Clara.-

“El hablar es libre acción,

pues puede un hombre callar.”

(Cajas vuelven a tocar en la despedida de Álvaro y Clara.)

Escena “enmarcada” por ruido de cajas; referencia a la guerra (externa a la acción, pero no debemos perderla de vista).

Clara.-

“pues ¿qué más morir que amar?”

Nueva escena:

Cercanías de Galera (levantan tapas del escenario base); ámbito cristiano.

Mendoza, Don Juan,...

Entra Garcés ensangrentado y muy agitado (largo parlamento y engaño de Alcuzcuz).

De noche. Luna llena.

Don Álvaro y Alcuzcuz: escena “de la yegua”

Diálogo – Álvaro / Clara. Melodía barroca lenta (violín y órgano). Alcuzcuz duerme.

JORNADA III:

Luna en cuarto menguante (hacia el centro del escenario). Oscuro. Soldados con las espadas desenvainadas. Luz del fondo. Al poco se oscurece la luz del fondo y se van los soldados (tumbados en oscuro).

Escena de la muerte de Clara:

Álvaro y Clara iluminados; mayor iluminación para Clara.

Melodía: violín y violoncello

Don Álvaro.-

“¿Cómo todos permitís
que la mejor luz se apague,
que la mejor flor se muera, ...”

Cf. Montaña de la Alpujarra – teatro

“Mas ¿de qué sirve quejarme, ...” (venganza ?)

Llegan Valor e Isabel; informan que Galera ha sido arrasada.

Cf. Metáforas que Don Álvaro dirige a Clara muerta

Don Álvaro.-

“vengaré, si no su muerte,
a lo menos mi coraje,
(...)
que hay en un alarbe pecho,
(...)
amor después de la muerte,” (justificación del título)

Nueva escena:

Oscuro. Marchan todos. Entran Juan de Austria y Mendoza, Corregidor y Soldados. Luz diferente. Noche-campo

Mendoza.-

“pues más se suele mostrar
el valor en perdonar,
porque el matar no es valor.”

Cárcel:

Cae una pared roja como en el Acto I; Alcuzcuz, Álvaro y Garcés

Alcuzcuz.-

“Quien poner en paz pendencia,
el peor parte ha llevado.”

Garcés cuenta cómo mató a Clara.

Garcés.-

“Tened, tened confianza,
si es por la ocasión perdida:
quien no la busca, la halla.”

Muerte de Garcés. Rojo (luz) intenso en la pared.

Álvaro.-

“Que no ama quien no venga
injurias de lo que ama.”

Escena final:

Conectada con la escena anterior. Se eleva la pared.

Cf. Parlamento de Isabel: iluminada.

Todos los moriscos se tumban boca abajo al escuchar el perdón de boca de don Juan de Austria.

